

# VU Research Portal

## Rapportage onderzoek Doorlopende Leerlijn van vmbo-basisberoepsgerichte leerweg naar mbo-2

Straathof, Alex; Achbab, Samir; Brokamp, Wout; Feurich, Ritchie; Nieboer, Stephanie; Verdoolaege, Stephanie

2013

### **document version**

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

### **citation for published version (APA)**

Straathof, A., Achbab, S., Brokamp, W., Feurich, R., Nieboer, S., & Verdoolaege, S. (2013). *Rapportage onderzoek Doorlopende Leerlijn van vmbo-basisberoepsgerichte leerweg naar mbo-2*.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

### **E-mail address:**

[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

RAPPORTAGE CULTUURONDERZOEK

# DOORLOPENDE LEERLIJN VAN VMBO-BASISBEROEPSGERICHTE LEERWEG NAAR MBO-2

1 MAART 2013

KENNISCENTRUM MAATSCHAPPIJ EN RECHT

LECTORAAT MANAGEMENT VAN CULTUURVERANDERING

CREATING TOMORROW

dr. Alex Straathof  
Samir Achbab MSc  
Wout Brokamp  
Ritchie Feurich  
Stephanie Nieboer  
Stephanie Verdoolaege

## COLOFON

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van Jolanda Hogewind, directeur Calvin met Junior College.

Het lectoraat Management van Cultuurverandering ondersteunt organisaties door onderzoek en advies over de ontwikkeling van organisatieculturen, zodat hun maatschappelijke opdracht beter kan worden gerealiseerd.

Het lectoraat maakt deel uit van Urban Management dat zich ten doel stelt de uitvoeringskracht van professionals en organisaties in de metropool Amsterdam te versterken.

### **Auteurs**

dr. Alex Straathof  
Samir Achbab MSc  
Wout Brokamp  
Ritchie Feurich  
Stephanie Nieboer  
Stephanie Verdoolaege

© Hogeschool van Amsterdam  
1 maart 2013

Niets van deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op enige andere wijze zonder voorafgaande schriftelijke toestemming.

### **Lectoraat Management van Cultuurverandering**

Kenniscentrum Maatschappij en Recht  
Wibautstraat 80-86  
Postbus 1025  
1000 BA Amsterdam  
[www.hva.nl/cultuurverandering](http://www.hva.nl/cultuurverandering)

# INHOUD

LIJST VAN FIGUREN .....	4
VOORWOORD .....	5
INLEIDING .....	6
HOOFDSTUK 1: VRAAGSTELLING .....	7
HOOFDSTUK 2: BEANTWOORDING VAN DE VRAAGSTELLING .....	9
HOOFDSTUK 3: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN .....	13
BIJLAGE 1: OVER CULTUUR EN CULTUURFRICTIES .....	16
BIJLAGE 2: WETENSCHAPPELIJKE VERANTWOORDING .....	19
BIJLAGE 3: KOHNSTAMM-ONDERZOEK.....	22
BIJLAGE 4: WANNEER EINDIGT DE LEERPLICHT EN WANNEER BEGINT DE KWALIFICATIEPLICHT? .....	23
BIJLAGE 5: CULTUURASPECTEN VAN AMARANTIS ONDERWIJSGROEP .....	24
BIJLAGE 6: LITERATUURSTUDIE ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE .....	26
BIJLAGE 7: EERSTE OPEN VRAAG .....	31
BIJLAGE 8: CULTUURMODEL: CULTUURVERSCHILLEN TUSSEN VMBO EN MBO .....	33
BIJLAGE 9: TWEEDE OPEN VRAAG .....	38
BIJLAGE 10: MANIEREN OM DE CULTUURVERSCHILLEN TUSSEN VMBO EN MBO TE OVERBRUGGEN .....	40

# LIJST VAN FIGUREN

De doorgenummerde figuren zijn op de volgende bladzijden weergegeven:

Figuur 1	Het Cultuur-Arena Model	17
Figuur 2	Hersenanatomie	28
Figuur 3	De ontwikkelingsstadia van Piaget	28
Figuur 4	Collectieve HVM VMBO	39
Figuur 5	Collectieve HVM MBO	40
Figuur 6	Collectieve HVM School B	47
Figuur 7	Collectieve HVM School A	47

## VOORWOORD

In de afgelopen tien jaar is het aantal jongeren dat voortijdig het onderwijs verlaat gehalveerd. In 2002 verlieten jaarlijks 71.000 jongeren zonder startkwalificatie het onderwijs, in 2012 zijn dat er 36.250. Een indrukwekkend resultaat dat door de gezamenlijke inspanningen van het onderwijs, gemeenten en overheid tot stand is gekomen.

Het is echter te vroeg om de vlag uit te hangen. Elke leerling die zonder startkwalificatie het onderwijs verlaat, is er een teveel. Om vsv verder terug te brengen, moeten we de komende weken, maanden en jaren ook kritisch naar onszelf kijken. Doen we de goede dingen? En doen we de goede dingen goed? Met name de overstap van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is een lastige overstap. De meest kwetsbare leerlingen maken op een cruciaal moment de overstap naar een andere school en omgeving.

De afgelopen jaren heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap op uiteenlopende manieren geprobeerd om de kloof tussen vmbo en mbo te beslechten: Leerwerktrajecten in de basisberoepsgerichte leerweg, assistentenopleiding in het vmbo, VM2, vakcolleges en vakmanschap- en technologieroutes. Er is echter geen blauwdruk voor succes. De leerlingenpopulatie, zelfs binnen de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo, is uitermate divers. Dat betekent in de praktijk dat we samen moeten zoeken naar lokale of regionale oplossingen voor de overstap vmbo-mbo. Een Nij-meegse oplossing hoeft niet te werken in Amsterdam en vice versa.

Ik juich dit onderzoek naar de doorlopende leerlijn vmbo basisberoepsgerichte leerweg-mbo 2 om twee redenen toe. In de eerste plaats omdat het van belang is om de onderwijspraktijk van alledag te verbinden met onderzoek en wetenschap. We moeten kritisch blijven op de effecten van ons eigen onderwijsbeleid. Het is dan ook goed om te zien dat binnen een groot schoolbestuur vanuit de onderwijspraktijk van alledag vier verschillende oplossingen gevonden zijn voor hetzelfde probleem; jezelf als onderwijsinstelling de spiegel voorhouden om te zien welke oplossingen wel en welke niet werken verdient alle lof. Lokale oplossingen zoeken betekent echter niet dat we continu het wiel opnieuw moeten willen uitvinden.

De tweede reden voor mijn enthousiasme is dat we het de jongeren van vandaag de dag verplicht zijn om te blijven zoeken naar oplossingen. Met een startkwalificatie op zak staan jongeren sterker op de arbeidsmarkt. Terugdringen van vsv is een strijd van de lange adem. Het vergt een structurele verbetering van de kwaliteit van het onderwijs: van primair onderwijs tot en met middelbaar beroepsonderwijs. Het vraagt ons om voorbij de grenzen van de eigen instelling te kijken. Het regeerakkoord *Bruggen slaan* biedt nu ook de ruimte voor doorlopende leerlijnen. De komende jaren blijven we zoeken naar aanvullende manieren om jongeren naar een startkwalificatie toe te leiden. Dit exploratief onderzoek vormt daar een bruikbare bouwsteen voor.

Henk Post

Directeur Voortgezet Onderwijs, ministerie van OCW

# INLEIDING

De opdracht voor het DLL-onderzoek (Doorlopende Leerlijnen) is eind 2011 tot stand gekomen. Binnen Amarantis Onderwijsgroep bekleedt Jolanda Hogewind de functie van projectdirecteur Doorlopende Leerlijnen. Samen met enkele beleidsadviseurs vormde zij een projectteam DLL. Zij is opdrachtgever van dit onderzoek, waar deze rapportage een weergave van is. In het projectplan DLL wordt de bijdrage van de Hogeschool van Amsterdam als volgt omschreven:

“De Hogeschool van Amsterdam doet onderzoek naar cultuurverschillen tussen vmbo- en mbo-scholen en zal ons adviseren omtrent het komen tot één cultuur.”

Bij de start bestond Amarantis Onderwijsgroep nog als een van de grootste onderwijsinstellingen van Nederland. Op 1 augustus 2012 is de organisatie tot een einde gekomen om vervolgens in kleinere gehelen voort te gaan. Amarantis Onderwijsgroep is in 2005 ontstaan vanuit een fusie tussen ISA (Interconfessionele Scholengroep Amsterdam) en ASA (Regionaal Opleidingencentrum Amsterdam en 't Sticht Amersfoort). Eén van de fusiedoelstellingen was het verwezenlijken van doorlopende leerlijnen. Het doel van de focus op deze leerlijnen is de kans op schooluitval te verminderen. Dat is vooral van belang voor leerlingen (zoals vmbo-leerlingen) die nog niet beschikken over een startkwalificatie. De leerplicht die in Nederland tot 16 jaar duurt, gaat over in een kwalificatieplicht. Een jongere beschikt over een startkwalificatie als hij of zij in het bezit is van een diploma van minimaal mbo niveau 2, havo of vwo (zie bijlage 4). De kans op uitval is het grootst bij de overgang naar een andere school. De doorlopende leerlijnen beogen voor Amarantis Onderwijsgroep te leiden tot een goede afstemming tussen de verschillende scholen, waardoor leerlingen de overstap van de ene naar de andere school zonder problemen kunnen maken. Dit zal leiden tot een vergroting van de ‘interne’ doorstroom naar hogere onderwijstypen en uitstroom op een hoger onderwijsniveau. Als dat wordt gerealiseerd, verwacht de fusiecombinatie van Amarantis Onderwijsgroep een positief imago-effect, dat kan bijdragen aan een vergrote instroom van leerlingen.

De doorlopende leerlijnen spitsen zich toe op de verschillende overstappen:

1. vmbo basisberoepsgerichte leerweg – mbo2 (beroepscollege/VM2)
2. vmbo kaderberoepsgerichte leerweg – mbo3 (beroepslyceum/VM3)
3. vmbo theoretische leerweg – mbo4 of havo
4. po-vmbo/havo/vwo, en extern vo/mbo-mbo en mbo2 – mbo 3/4
5. mbo3/havo/vwo – hbo/universiteit

De prioriteit binnen het project doorlopende leerlijnen ligt bij de overgang van vmbo basisberoepsgerichte leerweg naar mbo-2. In de Amsterdamse praktijk zijn er vier oplossingen ontstaan om de overbrugging zo soepel mogelijk te laten verlopen. Op basis van deze verscheidenheid aan oplossingen zijn uiteindelijk vier scholen voor het onderzoek geselecteerd:

- *Beroepscollege*. Leerlingen kunnen binnen dezelfde school versneld doorstromen naar het mbo. Zij ontvangen tussentijds geen vmbo-diploma (School A).
- *Twee gebouwen, een school*. Samenwerking tussen het vmbo en het mbo binnen één school met twee gebouwen aan hetzelfde schoolplein (School B).
- *Summerschool*, gedurende de zomermaanden van mei tot en met september wordt samen met een mbo-school een overgangsprogramma aangeboden (School C).
- *Curriculumbijdragen* door mbo-docenten in het laatste jaar vmbo basisberoepsgerichte leerweg (School D).

# HOOFDSTUK 1: VRAAGSTELLING

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de probleemstelling die de aanleiding tot het onderzoek is geweest. Vanuit deze probleemstelling is een vraagstelling ontstaan die is aangepast door de ontwikkelingen binnen Amarantis Onderwijsgroep, waarbij alle betrokken scholen zijn aangesloten. De vraagstelling is verder verdiept als gevolg van een literatuurstudie die onderdeel heeft uitgemaakt van het onderzoek.

## Probleemstelling

In het projectplan DLL wordt de reden voor het instellen van het project gegeven: “Hoewel velen binnen Amarantis Onderwijsgroep de doelen van de doorlopende leerlijnen onderschrijven (streven naar een startkwalificatie voor alle leerlingen, uitval voorkomen en het op maat bieden van een onderwijs-traject binnen een eenduidig curriculum en begeleidingsstructuur), blijkt de invoering ervan niet vanzelf te gaan”. Het projectteam stelt zich ten doel om de doorlopende leerlijnen in praktijk te realiseren. Het onderhavige wetenschappelijke onderzoek is een middel daartoe.

Het doel van het onderzoek spitst zich toe op de doorlopende leerlijn vmbo basisberoepsgerichte leerweg naar mbo2. Door middel van het onderzoek wordt getracht zicht te krijgen op een effectieve invulling van deze leerlijn. Een helder beeld van de te overbruggen verschillen ontstaat door helderheid te brengen in de cultuurverschillen die tussen de schooltypen vmbo en mbo bestaat en duidelijkheid te verkrijgen over welke culturele barrières overwonnen moeten worden wil de overstap van vmbo naar mbo vergemakkelijkt worden. Het slechten van cultuurverschillen in de organisatie van het onderwijs over de verschillende schooltypen heen zal het onderwijs meer collectief gericht maken, waardoor de uitval van leerlingen en het niet bereiken van een startkwalificatie verder kunnen worden teruggedrongen.

Voorafgaande aan het onderzoek bestaan bij het projectteam duidelijke beelden over de cultuurverschillen tussen beide schooltypen. Het onderzoek heeft mede als doel deze beelden te verifiëren. In het onderzoekscontract wordt ingegaan op de bij het projectteam levende hypothese:

*“In de kern zijn onze inspanningen op het volgende gericht: we onderzoeken de hypothese dat binnen vmbo-instellingen zonder actieve samenwerkingsverbanden met het mbo de gedachte heerst dat leerlingen zich vooral psychologisch veilig moeten voelen en het accent in het onderwijs dient te liggen bij een door de docent gestuurde leeromgeving. De docenten zien leerlingen als kinderen die nog niet in staat zijn om al te zelfstandig te handelen en daarom aan de hand genomen moeten worden. Verder is er meestal sprake van soevereine opvattingen van leraren over hoe zij in hun eigen klas opereren. Binnen het MBO ligt de focus anders. Het CGO (competentie gericht onderwijs) is ingevoerd en de focus van het onderwijs ligt vooral op de versterking van de zelfstandigheid van leerlingen, de context van het onderwijs, leren en handelen in de praktijk, een balans tussen kennis, vaardigheden en attitude, de begeleiding en onderwijs op maat. Wij verwachten dat samenwerkende vmbo-scholen en ook het beroepscollege hierbij een tussenpositie innemen.”*

In de overeengekomen onderzoeks offerte wordt ook de oriëntatie van beide schooltypen verwoord. Deze oriëntatie, die tevens een eigen organisatieopdracht inhoudt, biedt een context voor een andere schoolcultuur: “De pedagogische benadering die de leerling op het vmbo gewend is wordt op het mbo losgelaten. Door middel van competentiegericht onderwijs worden de leerlingen in het mbo voorbereid op het bedrijfsleven.”



## Vraagstelling

Het onderzoek is bij vier scholen binnen de voormalige onderwijsgroep Amarantis uitgevoerd. Zij vertegenwoordigen een oplopende vorm van samenwerking en integratie tussen vmbo en mbo. De volgende vragen staan centraal:

1. Welke cultuurverschillen bestaan er tussen de diverse scholen?
2. Tot welke fricties in de samenwerking geven de cultuurverschillen aanleiding?
3. Welke interventies zullen de fricties verminderen en de samenwerking effectiever maken?
4. Hoe ziet een haalbare doelcultuur eruit voor de scholen die betrokken zijn bij de doorlopende leerlijn vmbo basisberoepsgerichte leerweg naar mbo?

Het onderzoek biedt inzichten en een interventierichting die aan de opdrachtgever wordt overhandigd.

## Aangepaste vraagstelling

Het uiteenvallen van Amarantis Onderwijsgroep heeft gevolgen gehad voor de uitvoering van het onderzoek (zie bijlage 8). Twee scholen boden slechts beperkte medewerking (Zie bijlage 2). Daardoor is het niet mogelijk gebleken een vergelijking te maken tussen de vier scholen. De vraagstelling van het onderzoek heeft zich daardoor toegespitst op de verschillen tussen vmbo en mbo en hoe deze zijn te overbruggen. Dat heeft gevolgen voor deelvraag 1, die als volgt luidt:

1. Welke cultuurverschillen bestaan er tussen het vmbo en het mbo?

De scholen die betrokken zijn geweest bij het onderzoek bieden zowel mbo als vmbo basis- en kaderberoepsgerichte en de theoretische leerweg aan. In de wetenschappelijke verantwoording (bijlage 2) is aangegeven welke interviews wel en niet zijn uitgevoerd en verwerkt en hoe ondanks beperkingen gekomen is tot een beantwoording van de vraagstelling.

## HOOFDSTUK 2: BEANTWOORDING VAN DE VRAAGSTELLING

### Ad 1. Welke cultuurverschillen bestaan er tussen het vmbo en het mbo?

Er zijn belangrijke verschillen tussen het vmbo en het mbo waar te nemen. Er zijn grote verschillen in overtuiging tussen de twee schooltypen. Die overtuigingen spelen zich af op de volgende gebieden (zie bijlage 7):

- *Beelden over leerlingen:* het vmbo ziet leerlingen vooral als kinderen die begeleiding behoeven bij de dagelijkse omgang en (school)regels. Het mbo ziet leerlingen als adolescenten die op weg zijn naar zelfstandigheid.
- *Omgang met leerlingen:* binnen het vmbo bestaat er een zorghouding jegens leerlingen. Er bestaat een directieve, beschermende houding vanuit docenten. Binnen het mbo worden leerlingen juist vrij gelaten.
- *Oogmerk van onderwijs:* het doel van het onderwijs binnen vmbo is leren. Het vmbo bereidt leerlingen voor op het mbo en de havo.<sup>1</sup> Daar is het meest ruime oplossingsrepertoire op ontwikkeld (zie bijlage 8). Het gaat om het behalen van zo goed mogelijke cijfers in verschillende vakken die er worden gegeven. Het mbo is meer op de versterking van het handelen in de praktijk gericht en het vergroten van de zelfstandigheid van leerlingen. Dat is nodig, omdat de aanstaande beroepspraktijk dat behoeft.
- *Onderwijsmethode:* de onderwijsdoelen worden met andere middelen nagestreefd. Binnen het vmbo wordt op een klassieke wijze lesgegeven in vakdisciplines. Binnen het mbo bestaat competentiegericht onderwijs, waarbij de benodigde kennis, vaardigheden en attitude voor het bereiken van de competentie centraal staat. Door maatwerk te leveren, stages en praktijkopdrachten worden onderwijsdoelen nagestreefd. Coaching en praktijkbegeleiding zijn dominante onderwijsaanpakken die veel worden genoemd binnen het mbo.

Verder is het verschil in *collectiviteit in mentaliteit* opmerkelijk. Binnen de vmbo-respondenten bestaan collectieve denkbeelden over wat belangrijk is om na te streven (zie bijlage 8). Die collectiviteit is veel minder aanwezig in het mbo. Dat duidt erop dat binnen het mbo meer sprake is van soevereiniteit onder docenten, dan bij het vmbo het geval is. Binnen het vmbo bestaat meer gezamenlijkheid in waarden. Dat geldt bijvoorbeeld voor waarden als 'normen en waarden bijbrengen' en 'invloed uitoefenen op leerlingen', die een directieve omgangsstijl met leerlingen duidelijk maken. Gezamenlijk belang wordt ook gehecht aan 'mentorschap' en 'begeleiding van leerlingen'. In die waarden wordt de zorgende houding van vmbo-docenten weerspiegeld.

Er bestaat een aanzienlijke kloof tussen het vmbo en het mbo. Op wezenlijke punten wordt tussen het vmbo en het mbo anders gedacht. Binnen het vmbo bestaan meer collectieve waardepatronen, wat de basis vormt voor gezamenlijke meningsvorming over de onderwijsvormgeving binnen het mbo.

Onderliggend aan de verschillen tussen vmbo en mbo zijn de veranderingen die zich rond de midden puberteit bij leerlingen op neurologisch en psychosociaal terrein afspelen (zie bijlage 6). Er vindt een overgang van kind naar beginnende volwassenheid plaats (adolescentie). Die overgang is geleidelijk maar door de scheiding in leeftijdsgroepen van beginnende puberteit naar adolescentie wordt de identiteit van het vmbo door een kindperspectief en het mbo door beginnende volwassenheid bepaald, waardoor de verschillen tussen beide schooltypen een nadruk krijgen.

<sup>1</sup> Zie <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/voorbereidend-middelbaar-beroepsonderwijs-vmbo>

## Ad 2. Tot welke fricties in de samenwerking geven de cultuurverschillen aanleiding?

Niet alle verschillen zijn negatief. Verschillen kunnen ook inspireren en aanzetten tot vernieuwing. Soms zijn verschillen echter contraproductief. Dan spreken we van fricties. Dat kan zich met name voordoen bij cultuurverschillen (zie bijlage 1). Mensen uit andere organisaties zijn niet alleen anders, ze worden als 'fout' gepercipieerd, omdat hun denk- en handelwijze niet passen binnen de waarden van de eigen organisatie. Daardoor ontstaat een waardeoordeel.

De verschillen tussen scholen worden waarschijnlijk extra aangescherpt door de groeiende desintegratie bij Amarantis Onderwijsgroep. Het vormt een context waarbinnen de samenwerking (tussen scholen, tussen het concernniveau en scholen, binnen scholen en tussen scholen en externe partners) op de proef wordt gesteld. In bijlage 5 worden feitelijke ervaringen tijdens het onderzoek weergegeven die zijn onttrokken aan de logboeken die onderzoekers hebben bijgehouden. Duidelijk wordt dat afspraken op alle niveaus niet steeds worden nagekomen. Er worden eigenstandige keuzes gemaakt die contrair zijn aan doelen die zijn gesteld.

Respondenten is gevraagd welke fricties zij ervaren tussen het vmbo en het mbo (zie bijlage 9). Daaruit komen de volgende beelden voort:

- *Onderwijsklimaat:* vmbo-respondenten achten het klimaat binnen het mbo onveilig. Het is te weinig gestructureerd en houdt te weinig rekening met de mogelijkheden en (leer)behoefte van leerlingen. Mbo-docenten vinden het klimaat binnen hun school juist uitdagend en geschikt ter voorbereiding op de aanstaande beroepspraktijk. Ze vinden dat leerlingen binnen het vmbo teveel bij de hand gehouden worden. Dat is nadelig voor de vorming van de noodzakelijk geachte zelfstandigheid van leerlingen want zij kunnen volgens de docenten wel zelfstandig werken.
- *Samenwerkingsbereidheid:* het mbo zet zich in de ogen van het vmbo te weinig in voor samenwerking. Het vmbo daarentegen verdiept zich te weinig in de waarde van het competentiegericht onderwijs, zoals dat binnen het mbo gegeven wordt.
- *Wij-zij verhoudingen:* Er bestaan negatieve sentimenten over en weer. Men is overtuigd geraakt van het eigen gelijk. Er bestaan grote verschillen die wezenlijk zijn voor de onderwijsvormgeving. Die verschillen zijn moeilijk overbrugbaar. Het zijn verschillen die tevens fricties zijn, omdat samenwerking erdoor bemoeilijkt wordt.
- *Geen contact:* De moeilijk te overbruggen verschillen hebben ertoe geleid dat er weinig onderling contact bestaat. Men heeft zich van elkaar afgewend, wat niet bevorderlijk is voor het scheppen van een effectieve doorlopende leerlijn.

## Ad 3. Welke interventies zullen de fricties verminderen en de samenwerking effectiever maken?

### Context

Voor een juiste beantwoording van deze vraag is het van belang meer te weten over de context waarbinnen dit antwoord moet worden geplaatst. Die heeft allereerst te maken met de leer- en kwalificatieplicht en de bijzondere positie die het vmbo daarin inneemt, daarnaast spelen neurologische en psychosociale aspecten een rol. Verder zijn de ontwikkelingen binnen Amarantis Onderwijsgroep van invloed op de samenwerking.

In Nederland bestaat een leerplicht tot 16 jaar die daarna overgaat naar een kwalificatieplicht. Dat gegeven is van belang voor vmbo-leerlingen. Zij beschikken na het afronden van hun opleiding nog niet over een startkwalificatie. Daarvoor moet met goed gevolg een overstap naar een ander onderwijstype worden gemaakt (zie bijlage 4). Uitval vindt vooral plaats bij de overstap naar een ander schooltype. Daarmee is de overstap van vmbo naar mbo kwetsbaar. Wanneer deze mislukt ontstaat het risico dat geen startkwalificatie wordt verkregen. Met name is dit kwetsbaar voor leerlingen die de

leerlijn vmbo-basisberoepsgerichte leerweg volgen en doorstromen naar de basisberoepsopleidingen op mbo2. In de basisberoepsgerichte leerweg zitten de meeste lwoo-leerlingen: zij maken ruim de helft uit van het totaal aantal examenkandidaten in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo.<sup>2</sup> Leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) wordt gegeven aan leerlingen die zonder extra hulp geen vmbo-diploma zouden kunnen halen. Het gaat om leerlingen met een leerachterstand, een lager dan gemiddelde intelligentie en/of sociaal-emotionele problemen. Alle vier scholen die betrokken zijn bij het onderzoek bieden lwoo aan.<sup>3</sup> Nieuwe cijfers van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OC&W) laten zien dat het grootste deel van de voortijdig schoolverlaters uit het mbo komt (74%) en dat van de totale groep 58,1% in het bezit is van een vmbo-diploma. Verder laten cijfers zien dat de grootste groepen voortijdig schoolverlaters in het voortgezet onderwijs achtereenvolgens uit het vmbo 3-4 en lwoo 3-4 komen.<sup>4</sup>

De overgang van de vmbo-basisberoepsgerichte leerweg naar mbo2 is dan ook te kwalificeren als de meest kwetsbare doorlopende leerlijn.

Die overgang is des te meer kwetsbaar omdat er in deze fase zich ingrijpende veranderingen in het leven van leerlingen voordoen. Er is een feitelijke grond voor verschillen tussen de schooltypen vmbo en mbo. Die is gelegen in het feit dat scholieren in de midden puberteit op neurologisch en psychosociaal terrein anders in elkaar zitten dan leerlingen van een oudere leeftijd (zie bijlage 6). Door de focus op de overstap van vmbo naar mbo komen verschillen tussen beide schooltypen op de voorgrond te staan en raakt dit fundamentele gegeven wat op de achtergrond. Jongeren in de beginnende puberteit laten zich meer leiden door opvoeders (ouders, leerkrachten). De hormoonspiegel stijgt bij de aanzet van de adolescentie en ook peer group gedrag wordt belangrijker. Vaardigheden die passen bij volwassenheid zoals abstract denken, lange termijn planning en structureren worden geleidelijk in de midden puberteit ontwikkeld. Dat is de reden dat volwassenen vaak moeite hebben met adolescenten. Ze gedragen zich zelfstandiger, terwijl intellectuele competenties nog groeiende zijn, waar volledig ontwikkelde competenties al wel worden verwacht. Deze scheidslijn van beginnende puberteit naar adolescentie zal meespelen in de vormgeving van het onderwijs.

### Effectieve interventies

Binnen Amarantis Onderwijsgroep zijn vier verschillende overbruggingsoplossingen, interventies met een ander woord, ontstaan die in het onderzoek zijn betrokken. Deze vier oplossingen verschillen in de mate waarin door het scheppen van vaste structuren condities worden geschapen voor een succesvolle overstap tussen beide schooltypen. De kloof tussen vmbo en mbo is zodanig groot dat een lichte oplossing te weinig effectief lijkt te zijn. Het gaat om het gezamenlijk ontwikkelen van een curriculum met het mbo voor het laatste jaar vmbo-basis. De leerlingen zullen alleen kennismaken met de gebruikte lesmethodiek, maar omdat de lessen worden gegeven door de eigen vmbo-docenten en binnen de eigen vmbo-schoolomgeving zal deze kennismaking meer trekken hebben van de bekende vmbo-school dan bijdragen aan een succesvolle overstap naar het mbo.

De formule van de summerschool kan kansrijk zijn, omdat het een feitelijke overgangsorganisatie inhoudt waarin vmbo- en mbo-docenten gedurende de zomermaanden een mengcultuur kunnen creëren die zorg kan dragen voor een warme overgang tussen vmbo en mbo. Deze uitspraak is hypothetisch omdat er te weinig respondenten hebben deelgenomen om een meer definitief antwoord te geven. Naast enkele extra docenten van het vmbo was het goed geweest als mbo-docenten van deze overgangsorganisatie in de interviews waren betrokken.

<sup>2</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Den Haag

<sup>3</sup> <http://www.swvadam.nl/a-z-lijst-scholen/?type=VMBO+LWOO&level=&district=&submit=ZOEK>

<sup>4</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Bijlage VSV-brief 2012. Nieuwe voortijdig schoolverlaters. Conventantjaar 2010-2011, voorlopige cijfers*. Den Haag.

Een meer structurele oplossing is gevonden in het formeren van een schoolorganisatie, waarin vmbo en mbo een plaats hebben gekregen. Duidelijk is geworden dat het daarbij niet voldoende is alleen structurele condities te scheppen. Als het vmbo en het mbo binnen de schoolorganisatie strikt gescheiden worden (andere onderwijsvormen, lestijden, pauzetijden, leerkrachten, etc.), dan ontstaat snel de situatie dat er sprake is van twee aparte scholen. Feitelijk vindt er dan geen interventie plaats om tot een warme overgang tussen vmbo en mbo te komen.

Een effectieve oplossing kan wel ontstaan als het vmbo en mbo binnen dezelfde school worden geïntegreerd in de vorm van een beroepscollege. Het blijkt dat de verschillen tussen beide schooltypen dan overbrugbaar zijn. Er is sprake van een sterke gezamenlijke cultuur, ondanks de verschillen in schooltypen en ondanks de veranderingen die in de midden puberteit ontstaan.

#### **Ad 4. Hoe ziet een haalbare doelcultuur eruit voor de scholen die betrokken zijn bij de doorlopende leerlijn van vmbo-basisberoepsgerichte leerweg naar mbo-2?**

Het is van belang dat de bovenschoolse onderwijsgroep waar scholen toe behoren kwaliteit heeft, zich in positieve zin weet te ontwikkelen en daardoor condities voor samenwerking tussen scholen weet te scheppen. De situatie bij Amarantis Onderwijsgroep maakt duidelijk (zie bijlage 5) dat samenwerking tussen scholen negatief wordt beïnvloed door de desintegratie die bij de scholengroep gaande was.

Samenwerking zou kunnen beginnen door meer aandacht voor kennismaking. Daardoor kan inzicht ontstaan in de beweegredenen voor de vormgeving van het onderwijs in de beide schooltypen. Daardoor kunnen de negatieve sentimenten, die een deel van de cultuurficties uitmaken, worden verholpen.

Maar louter appelleren aan meer uitwisseling en samenwerking tussen beide schooltypen alleen zal waarschijnlijk onvoldoende zijn om een warme overbrugging te bewerkstelligen. Daarvoor zijn de verschillen te groot en door bestaande fricties te moeilijk overbrugbaar. Een gemeenschappelijke doelcultuur voor vmbo en mbo lijkt daarom niet haalbaar.

Er zullen institutionele condities geschapen moeten worden (zoals een summerschool of beroepscollege, maar er zijn ook andere vormen mogelijk) om samenwerking gericht op een warme overbrugging tussen vmbo en mbo mogelijk te maken. Binnen die institutionele conditie kan een cultuur ontstaan die voldoende sterk is om een warme overgang te garanderen en waarbij leerlingen trots kunnen zijn op het versneld doorlopen van het traject. Volgens het ministerie van OC&W kunnen een warme overdracht en gedeelde verantwoordelijkheid van vo-scholen en mbo-instellingen de doorstroomuitval van vmbo naar mbo omlaag brengen.<sup>5</sup> Het onderzochte beroepscollege is daar een voorbeeld van. In de doelcultuur van institutionele condities kunnen de focus op leren, handelen in de praktijk en de aanzet tot meer zelfstandigheid gecombineerd worden.

---

<sup>5</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Bijlage VSV-brief 2012. Nieuwe voortijdig schoolverlaters. Conventantjaar 2010-2011, voorlopige cijfers*. Den Haag.

## HOOFDSTUK 3: CONCLUSIES EN AANBEGELINGEN

In dit hoofdstuk worden conclusies gepresenteerd door de deelconclusies uit de verschillende bijlagen met elkaar in verband te brengen. Op basis van de conclusies worden enkele aanbevelingen gegeven.

### Conclusies

*Hypothesetoetsing.* De hypothesen die bij het projectteam DLL op voorhand bestonden over leerling-beelden en onderwijsmethodes worden in dit onderzoek bevestigd (zie bijlage 7). De soevereiniteit van leerkrachten zien we niet over de hele breedte terug, maar vooral bij mbo-respondenten (zie bijlage 8). Soevereiniteit is herkenbaar als geringe collectiviteit onder de mbo-respondenten. De notie van docent- en leerlinggestuurd onderwijs komt niet terug in de antwoorden van de mensen die we spraken (docenten en leidinggevenden). Mogelijk is dit een beleidsmatig onderscheid dat niet bestaat in de wereld van docenten.

*Cultuurverschillen.* Uit dit onderzoek naar de doorlopende leerlijn van vmbo basisberoepsgerichte leerweg naar mbo-2 blijkt dat er grote cultuurverschillen bestaan tussen het vmbo en het mbo (zie bijlagen 7 en 8). Op basis van deze verschillen kan geconcludeerd worden dat de kloof tussen vmbo en mbo groot is. Ondanks deze kloof blijft onderlinge communicatie mogelijk. Uit het mindset-onderzoek (zie bijlage 8) blijkt dat de beide schooltypen dezelfde centrale waardelijnen kennen. Dat veronderstelt dat docenten en leidinggevenden in de basis kunnen begrijpen wat er in het andere schooltype gebeurt. Alleen de keuzes die bij het andere schooltype worden gemaakt zijn in veel gevallen geheel anders dan op de eigen school geschiedt. Groepsgedrag krijgt betekenis omdat het een oplossing is voor iets wat een groep belangrijk vindt. Groepen ontwikkelen een oplossingsrepertoire hoe met situaties om te gaan. Oplossingen die werken worden vaker gekozen en leiden tot gedragspatronen (bijvoorbeeld inrichting van het onderwijs of omgang met leerlingen). Omdat de keuzes van het andere schooltype vanuit het eigen waardepatroon worden bekeken, worden ze als negatief beoordeeld, aangezien ze niet aan de eigen waarden voldoen. Het volgende doet zich bijvoorbeeld voor: het vmbo streeft naar een veilig leerklimaat. Vanuit die waarde wordt het mbo als onveilig en te weinig gestructureerd gezien. Dat wordt als nadelig opgevat voor leerlingen die vanwege hun vermogens juist gebaat zijn bij een duidelijke structuur. Omgekeerd wordt de omgang van vmbo-docenten met leerlingen door docenten van het mbo negatief beoordeeld. Ze nemen de leerlingen teveel bij de hand, waardoor ze zich niet tot zelfstandige individuen kunnen ontwikkelen. Dat benadeelt hun vermogen om in de aanstaande beroepspraktijk c.q. vervolgonderwijs of maatschappij in zijn algemeenheid, goed te kunnen handelen.

Vanwege het verschil in waarden worden veel zaken die de kern van de onderwijsorganisatie uitmaken (wat de beste lesvorm is, hoe er tegen leerlingen wordt aangekeken, hoe er met leerlingen moet worden omgegaan, etc.) over en weer negatief beoordeeld (zie bijlage 9). Daardoor is de kloof niet alleen groot, maar ook moeilijk overbrugbaar. Die overbrugbaarheid wordt extra bemoeilijkt door de situatie bij Amarantis Onderwijsgroep. Afspraken worden onvoldoende nagekomen, waardoor samenwerking wordt bemoeilijkt (zie bijlage 5). Samenwerking is essentieel willen overbruggingsoplossingen slagen die uitgaan van een samenwerking tussen aparte scholen. Daarbij komt dat er omstandigheden zijn die de kloof en de overbrugbaarheid kwetsbaar maken. Die kwetsbaarheid ontstaat door twee type omstandigheden. Allereerst is de overstap van vmbo basisberoepsgerichte leerweg naar mbo-2 in psychologische zin een meer kwetsbare dan bij andere doorlopende leerlijnen het geval is. Juist bij deze overstap kan uitval leiden tot het niet behalen van een startkwalificatie (zie bijlage 4). Dat heeft negatieve gevolgen voor de latere sociaaleconomische positie van leerlingen. In een eerder

onderzoek van het lectoraat naar veiligheid en verzuim op scholen<sup>6</sup> is hier een literatuuronderzoek naar verricht. In tweede instantie wordt de kwetsbaarheid verhoogd doordat de overgang in de midden puberteit valt. Dat is juist een moment in de ontwikkeling van leerlingen waarin flinke neurologische en psychosociale veranderingen zich voordoen (zie bijlage 6).

*Overbruggingsoplossingen.* Omdat de kloof tussen vmbo en mbo groot, moeilijk overbrugbaar en kwetsbaar is, wordt duidelijk welk soort oplossing proportioneel juist is en hoe er voldoende rekening kan worden gehouden met het karakter van de geconstateerde verschillen tussen vmbo en mbo. In het onderzoek zijn vier oplossingen tegen het licht gehouden (zie bijlage 10). Gekeken is of de gekozen oplossing een warme overstap kan betekenen in de te overbruggen kloof. Een van de oplossingen is waarschijnlijk te licht om effectief te kunnen zijn. Het gaat om een inbreng vanuit het mbo in het curriculum van het laatste jaar van de vmbo-basis. Weliswaar wordt er kennisgemaakt met een andere leermethode, maar voor een effectieve overstap naar het andere schooltype (waarbij uit wordt gegaan van een ander leerlingbeeld, er andere leerdoelen worden nagestreefd, leerlingen veel vrijer worden gelaten en er een ander leerklimaat bestaat) zal dit te weinig bijdrage leveren.

Twee kansrijke alternatieven zijn met elkaar vergeleken. Het gaat enerzijds om vmbo- en mbo-onderwijs binnen dezelfde schoolorganisatie, gesitueerd binnen twee aparte gebouwen gelegen aan hetzelfde schoolplein. Anderzijds gaat het om een beroepscollege waar leerlingen die de overstap maken naar mbo-2 geen vmbo-diploma krijgen, waardoor er een schoolorganisatie ontstaat die de gehele schoolcarrière na de basisschool beslaat. Het blijkt dat de eerste oplossing waarschijnlijk te grote zwaktes vertoont. Er is weinig gemeenschappelijkheid onder docenten, waardoor er geen gezamenlijke inspanning is ontstaan om een goede overbrugging te realiseren. Het is waarschijnlijk dat er feitelijk twee aparte schoolorganisaties zijn ontstaan, zodat de hier beschreven constant blijft. De tweede oplossing, het beroepscollege, is kansrijk. Er is sprake van één organisatie en een duidelijke en sterke organisatiecultuur (zie bijlage 10). Het feit dat dit mogelijk is gebleken is kansrijk. Kennelijk zijn de grote, moeilijk te overbruggen en kwetsbare verschillen toch in effectieve en werkbare oplossingen om te buigen.

Het kan zijn dat de summerschool (een overgangsklas tijdens de zomermaanden, gegeven en inhoudelijk tot stand gebracht door vmbo- en mbo-docenten) een adequate oplossing is voor het realiseren van een warme overbrugging. Dat zou een oplossing zijn die relatief gemakkelijk is te realiseren. Helaas kan hierover geen uitsluitend gegeven worden, omdat er te weinig respondenten aan het onderzoek hebben meegedaan om deze vraag te beantwoorden.

*Barrières in de samenwerking.* Duidelijk is geworden dat de samenwerking tussen het vmbo en het mbo twee relevante aspecten kent. Niet alleen zijn de verschillen groot. Maar ook wordt de samenwerking bemoeilijkt omdat het mbo een minder collectieve cultuur kent. Er is minder gezamenlijkheid (zie bijlage 8 en antwoord 4 in hoofdstuk 2). Er is eerder sprake van een verzameling van medewerkers dan van groepsgedrag en groepsdenken, zoals dat wel binnen het vmbo het geval is. Het zal daarom veel moeilijker zijn om samenwerkingsafspraken te maken. Ze worden niet gedekt door een eenheid in de organisatie. Dit gegeven vormt een barrière in de samenwerking.

*Kanttekening.* Bij de bovenstaande conclusies past een kanttekening. De conclusies die hierboven beschreven staan, zijn gebaseerd op een kleine populatie van respondenten en een gebrekkige medewerking van scholen. Er zullen mogelijk meerdere overbruggingsoplossingen zijn maar daar kunnen wij geen uitspraken over doen. Tevens gaat het om kwalitatief onderzoek waarbij slechts enkele scholen betrokken waren. Daardoor hebben de conclusies een exploratief en voorlopig karakter (zie bijlage 2). Conclusies moeten niet bezien worden als eenduidige waarheden. Voorzichtigheid is geboden in het gebruik van deze conclusies bij te nemen beleidsmaatregelen.

<sup>6</sup> Zie [http://www.hva.nl/kenniscentrum-dmr/wp-content/uploads/2012/06/Publicatie\\_SVT\\_light.pdf](http://www.hva.nl/kenniscentrum-dmr/wp-content/uploads/2012/06/Publicatie_SVT_light.pdf)

## Aanbevelingen

Dit onderzoek leidt tot een aantal aanbevelingen die puntsgewijs worden weergegeven:

1. Schep als onderwijsbestuur structurele condities zodat het vmbo en het mbo samen verantwoordelijkheid voelen voor een effectieve, warme overgang binnen de doorlopende leerlijn en er ruimte ontstaat voor de ontwikkeling van een effectieve organisatiecultuur binnen deze structuur.
2. Creëer uitwisseling tussen het vmbo en mbo, waarbij inzicht wordt gegeven in de beweegredenen voor de onderwijsvormgeving, zodat een deel van de bestaande negatieve sentimenten bij docenten worden weggenomen.
3. Breng op systematische wijze ervaringen met de *summerschool* en het *beroepscollege* bij elkaar, zodat meer inzicht ontstaat in de werking van deze overbruggingsoplossingen.
4. Probeer bij het mbo meer collectieve denkbeelden en handelswijzen te stimuleren. Dat zal de samenwerking tussen vmbo en mbo vergemakkelijken. De methode competentiegericht onderwijs kent waarschijnlijk een grote variëteit aan invullingen waardoor een duidelijke verwachting van vmbo-leerlingen die de overstap maken naar het mbo wordt bemoeilijkt. Duidelijkheid in het onderwijs zal gediend worden door het ontwikkelen van professionele standaarden binnen het mbo.
5. Het is van belang nader onderzoek te doen naar de overbruggingsoplossingen die als kansrijk worden gezien: beroepscollege en summerschool. Deze studie kan daarbij dienst doen als voorstudie die focus geeft aan vervolgonderzoek. In een volgend onderzoek kunnen drie beroepscolleges en drie summerschools worden betrokken. Hierdoor zal duidelijkheid ontstaan over de vraag of deze structurele oplossingen een onderwijscultuur opleveren die zorg kan dragen voor een warme overgang binnen de doorlopende leerlijn.

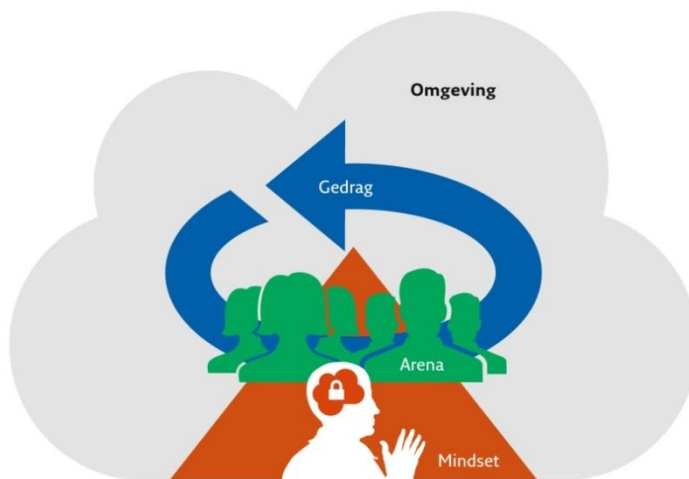


## BIJLAGE 1: OVER CULTUUR EN CULTUURFRICTIES <sup>7</sup>

### Cultuur

In dit onderzoek zijn we uitgegaan van het Cultuur-Arena model. In dit model wordt organisatiecultuur opgevat als de wijze waarop een groep mensen invulling geeft aan de primaire taak waar zij voor staat. Steeds zullen er aanpassingen ontstaan omdat de eisen uit de omgeving veranderen. Daardoor zal zich in de loop van de tijd een handelingspatroon (gedrag) ontwikkelen op basis van overtuigingen over wat belangrijk is (mindset), dit binnen een set van interne verhoudingen (arena). Een organisatie heeft een eigen entiteit. Het is meer dan een verzameling mensen en meer dan teams en afdelingen bij elkaar.

**Figuur 1: Het Cultuur-Arena Model**



Op basis van het Cultuur-Arena Model kan door het gebruik van verschillende deelonderzoeken een foto van de cultuur worden gemaakt. Aan de hand van zo'n foto krijg je een beeld van:

- Arena. Hierbij draait het om informele macht en invloed. Binnen groepen en teams ontwikkelen zich coalities van leiders, volgers en onderlinge loyaliteiten. Ieder heeft zijn eigen positie binnen groepen waarbij de een meer invloed heeft op het denken en doen dan anderen. Deze relaties binnen groepen zijn bepalend voor de invloedverdeling, voorbeeldwerking en navolging die mensen laten zien. Arena's houden bestaande manieren van denken en doen vast.
- Mindset. Dit zijn opvattingen die mensen binnen een organisatie met elkaar gemeen hebben over bijvoorbeeld het werk, over ouders en leerlingen, een bepaalde wijk, opvoeding of hoe adolescenten zich ontwikkelen. Op basis van deze overtuigingen zijn bepaalde waarden relevant. Deze waarden worden gebruikt voor het sturen van het eigen gedrag en voor de beoordeling van situaties en het gedrag van anderen.

<sup>7</sup> Zie Van Dijk, R. & A.J.M. Straathof (2011). *Roestvrij. Breek met barrières die vernieuwing blokkeren*. Deventer: Kluwer en Straathof, A.J.M. (2009). *Zoeken naar de kern van cultuurverandering*. Delft: Eburon.

- Gedrag. Gedrag dat mensen laten zien is in veel gevallen een oplossing om een waarde te realiseren. Als je het druk hebt en toch veel af wilt krijgen, ga je plannen. 'Plannen' is een gedragsoplossing. Wie vindt dat de pedagogische waarden van de school in gevaar komen, zal kritiek uiten. Ook het 'uitten van kritiek' is een gedragsoplossing. Relevant voor de organisatiecultuur zijn die gedragingen die gemeenschappelijk zijn. Het collectieve oplossingsrepertoire is tekenend voor een cultuur van een organisatie.

### **Cultuurfricties**

Mensen binnen verschillende organisaties staan voor een verschillende opgave en zullen door hun afgeslotenheid eigen arena's, mindsets en gedragsoplossingen ontwikkelen. Vaak wordt dit binnen de organisatie als een vanzelfsprekendheid opgevat. Wanneer organisaties met verschillende culturen gaan samenwerken, zullen dezelfde situaties vanuit andere waarden en overtuigingen worden benaderd. Vanzelfsprekende handels- en gedachtewijzen zullen botsen met de vanzelfsprekendheden van anderen. Daardoor ontstaan cultuurfricties. Deze beperken de kwaliteit van de samenwerking. Goed om leren gaan met cultuurfricties zal de effectiviteit van het samenwerkingsverband verbeteren.

**Woordenlijst**

Arena analyse:	geheel van onderlinge betrekkingen in kaart gebrachte onderlinge betrekkingen tussen personen en groepen
Centrale waardelijijn:	meest genoemde en met elkaar verbonden waarden die door doel-middel relaties met elkaar verbonden zijn
Collectief:	gedeeld door een groot deel van de organisatie
Cultuur:	collectief aspect van een werkgemeenschap van mensen bestaande uit een samenhangend geheel van overtuigingen en waarden, interne betrekkingen en gedragsoplossingen
Arena Model:	cultuur gezien als bestaande uit drie lagen: gedrag, arena en mindset
Gedrag:	zichtbare uiting van een individu of een groep
Gedragsoplossing:	een gedraging die als middel dient om een waarde te realiseren
Gemeenschap:	groep mensen met een onderlinge verwantschap
Groep:	verzameling mensen waarin een arena is ontstaan
HVM:	weergave van een waardehiërarchie in een hierarchical value map
Interventie:	specifieke maatregel gericht op het bewerkstelligen van een verandering
Laddering:	een interviewmethode die waardenlijnen van de mindset in kaart brengt
Mindset:	gehelen van waarden en overtuigingen bij een individu of groep
Organisatie:	een groep mensen waarin een cultuur is gevormd, met een doel en een voortbrengingsproces om dit doel te bereiken
Oplossingsrepertoire:	geheel van gedragsoplossingen
Overtuiging:	persoonlijke theorie over een aspect of onderdeel van de werkelijkheid, bestaande uit een combinatie van concepten
Waarde:	datgene wat los van concrete situatie belangrijk wordt gevonden
- bedrijfsmatige:	waarde als 'effectiviteit' of 'resultaatgerichtheid' die ondersteunend zijn aan een goed verlopend primair proces
- maatschappelijke:	waarde als 'dienstverlening aan burgers' of 'veiligheid' tekenend voor overheidsorganisaties
- organisatie:	waarde als 'imago' of 'winst' die het geheel van de organisatie dient
- personele:	waarde als 'geluk' of 'werkplezier' die een persoonlijk belang dienen
- primair proces:	waarde die wordt gediend door een goede uitvoering van het primaire proces

## BIJLAGE 2: WETENSCHAPPELIJKE VER- ANTWOORDING <sup>8</sup>

### Exploratief karakter

Dit onderzoek betreft een verkenning. Het gaat om exploratief onderzoek. Dat is iets anders dan een beleidsevaluatie. Er is wel een relatie tussen die twee begrippen. De uitkomsten van het exploratieve onderzoek kunnen bijdragen aan beleidsvorming. Door gebruik te maken van kwalitatieve diepte-interviews met een hoog gestructureerd karakter kan een diepgaand beeld worden gevormd van de verschillen tussen vmbo en mbo en hoe daar het beste mee omgegaan kan worden. Er zijn vier scholen betrokken in het onderzoek. Dat aantal is onvoldoende om oorzakelijke verbanden aan te geven. Daarvoor is uitgebreider onderzoek noodzakelijk. Op basis van dit onderzoek kan een kwantitatief onderzoek worden voorbereid. Ook kan in de toekomst gekozen worden voor verdere kwalitatieve onderzoeken gericht op onderwerpen die in het verlengde liggen van wat hier is onderzocht. Nu verkregen data dragen dan bij aan een breder inzicht. Te denken valt aan het vergelijken van overbruggingsoplossingen op een grotere schaal dan in dit onderzoek is gebeurd. Daarmee kunnen de hypothesen die de uitkomst zijn van dit exploratieve onderzoek worden getoetst. Zo kan vervolgonderzoek leiden tot feiten die beleidsveranderingen kunnen schragen die een verbetering kunnen betekenen voor de situatie rond het bereiken van startkwalificaties voor vmbo-leerlingen.

### Aanpassing van de onderzoeksopzet

In het begin is door het verantwoordelijke projectteamlid gepoogd een mbo-school (zonder een vmbo-onderdeel) in het onderzoek te betrekken. Dit is niet gelukt. Doordat scholen minder medewerking aan het onderzoek gaven dan verwacht, hebben we minder interviews kunnen afnemen dan beoogd. In totaal zijn er 31 interviews afgenomen, waarbij het doel was 17 mensen extra te spreken, zoals blijkt uit het volgende overzicht:

Organisatie		Verrichte interviews	Ontbrekende interviews
School A	Beroepscollege: vmbo en mbo geïntegreerd	12	0
School B	Vmbo en mbo: twee gebouwen, een school	11	1
School C	Vmbo: summerschool met een mbo	5	7
School D	Vmbo ontwikkelt samen met een mbo een curriculum	3	9

<sup>8</sup> Zie Straathof, A.J.M. (2009). *Zoeken naar de kern van cultuurverandering*. Delft: Eburon.

<b>Totaal</b>	<b>31</b>	<b>17</b>
---------------	-----------	-----------

Het gevolg hiervan is geweest dat de nadruk van de meting meer kwam te liggen op het verschil tussen het vmbo en mbo en minder op de verschillen en overeenkomsten tussen de vier betrokken scholen. Dat heeft geresulteerd in een aanpassing van de eerste vraag uit de vraagstelling. Om te komen tot de verschillen tussen vmbo en mbo zijn de respondenten van de verschillende scholen gehergroepeerd naar schooltypen (voor vmbo 19 en voor mbo 11 respondenten). De vmbo-respondenten zijn afkomstig van alle vier scholen. De mbo-respondenten zijn werkzaam op School A en School B (respectievelijk 5 en 6). Daarmee is in deze vergelijking het aantal respondenten iets lager dan de gehele populatie, omdat een van de geïnterviewden niet duidelijk was toe te wijzen aan een van de beide schooltypen. Bij de dataverwerking zijn er bij de verschillende populaties verschillende afbreekcriteria gebruikt.

### Wetenschappelijkheid

De wetenschappelijkheid van het onderzoek betreft de betrouwbaarheid en de validiteit. Door deze onderwerpen en de keuzes die hierin gemaakt zijn te behandelen, wordt de wetenschappelijkheid van het onderzoek verantwoord.

Met betrouwbaarheid wordt in de regel bedoeld dat het onderzoek voldoende secuur en systematisch is uitgevoerd, waardoor de resultaten niet zijn vertekend door de persoonlijke meningen van de betrokken onderzoekers. Van een betrouwbaar onderzoek wordt verondersteld dat andere onderzoekers met eenzelfde kennisniveau tot dezelfde conclusies zouden komen. Zou het onderzoek worden herhaald (even los van leereffecten bij respondenten en autonome veranderingen die organisaties in de tijd doormaken), dan zou dat tot dezelfde conclusies hebben geleid<sup>9</sup>. In het onderzoek zijn allerlei maatregelen genomen om de betrouwbaarheid te waarborgen. Zo hebben alle interviewers een training doorlopen gebaseerd op gekalibreerde gesprekstechnieken en is er gebruik gemaakt van standaardmethoden om tot vastleggingen te komen. Nieuwe onderzoekers werden in hun eerste dataverzamelingen gesuperviseerd door een ervaren onderzoekscoördinator. De wijze van dataverwerking is volgens een vaste procedure verlopen. De interpretatie en conclusies zijn pas ontstaan nadat de dataverzameling en verwerking werden afgerond. Onzuiverheden in de verwerking en subjectieve interpretaties van data zijn tegengegaan door stappen in het onderzoek met meerdere onderzoekers te delen en te evalueren. De betrokken lector heeft steeds een superviserende rol gehad en geen aandeel gehad in de dataverwerking, wel in de dataverzameling en in de data-interpretatie na de verwerkingsfase. Daarnaast zijn al te fijne details uit de resultaten gezeefd, zodat alleen patronen overblijven die door meerdere interviews worden ondersteund. Alle stappen in de verwerking zijn vastgelegd en gearchiveerd en kunnen op een latere datum leiden tot nadere evaluatie (en secundair onderzoek).

Een kanttekening ten aanzien van de betrouwbaarheid kan nog gemaakt worden over de generaliseerbaarheid van de resultaten. In het onderzoek is een klein aantal organisaties betrokken, slechts vier. En daarbinnen is ook het aantal respondenten klein geweest. Die aantallen zijn onvoldoende om de cultuur van het vmbo of het mbo in algemene zin te weerspiegelen. Het aantal is echter wel genoeg om cultuurverschillen te benoemen.

Validiteit gaat over de vraag of gemeten wordt wat je zegt te meten. Meer specifiek voor dit onderzoek: leidt de onderzoeksopzet tot inzicht dat bijdraagt aan een warme overstap van vmbo naar mbo? Om de validiteit te waarborgen is allereerst de gehanteerde theorie van belang, die moet corresponderen met de werkelijkheid. Omdat gebruik is gemaakt van een onderzoeksopzet (en een daarmee samenhangende theorie) die eerder onderwerp is geweest van een dissertatieonderzoek, is dit onderdeel van de validiteit verzekerd. De uitkomsten van het onderzoek verbinden de theorie met de prak-

<sup>9</sup> Zie Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and methods (fourth edition)*. California: Sage Inc.

tijk. Deze relatie is getoetst door middel van interne feedback in de vorm van een proefpresentatie op de HvA van de uitkomsten. Daarnaast is gebruik gemaakt van triangulatie. Dit betekent dat parallelle onderzoeks-instrumenten zijn ingezet die leiden tot inzichten in de onderzochte werkelijkheid. Als parallelle onderzoeken duiden op eenzelfde werkelijkheid, dan duidt dat op een valide uitkomst. In dit geval is dat gebeurd door de inzet van open vragen naast de binnen het lectoraat gebruikelijke set van cultuuronderzoekinstrumenten. Ook de uitkomsten van eerder onderzoek van het lectoraat, neergelegd in een beginnende body of knowledge, geven invulling aan valide interpretatiekaders die in dit onderzoek zijn gebruikt.

**Privacy**

In dit rapport worden geen namen genoemd. Die zijn niet van belang omdat gestreefd wordt naar meer kennis over het onderwerp van onderzoek.

## BIJLAGE 3: KOHNSTAMM-ONDERZOEK<sup>10</sup>

In opdracht van Amarantis Onderwijsgroep heeft het Kohnstamm Instituut in 2011 onderzoek gedaan naar de ervaringen van leerlingen en docenten met de VM2-trajecten die binnen Amarantis liepen. Hieronder zijn de conclusies uit het rapport te lezen.

Het Kohnstamm Instituut concludeert onder andere dat de intenties waarmee de trajecten zijn opgezet in grote lijnen worden onderschreven door de docenten en de leerlingen. Zowel de docenten als de leerlingen zelf zeggen dat het voor leerlingen motiverend is er drie in plaats van vier jaar over te doen om een mbo2-diploma te halen. Voor de leerlingen is dit de belangrijkste motiverende factor van de leerweg. De mogelijkheid om in individuele gevallen variatie aan te brengen onderschrijven de docenten krachtig. Als dat mogelijk is, is een vangnet voor leerlingen die het traject niet kunnen afmaken niet meer nodig. Het belang van veel praktijk wordt door docenten en leerlingen onderschreven. Voor de leerlingen is de verhouding tussen theorie en praktijk in de trajecten in orde. Naar hun beleving neemt de praktijkcomponent ook toe met de jaren.

Docenten zijn intensief bezig een doorlopende leerlijn te ontwerpen. Dat is nog niet overal gerealiseerd. Een belangrijke voorwaarde om tot een doorlopende leerlijn te komen, is echter al wel tot stand gekomen: er is veel meer contact tussen docenten van vmbo en mbo. Leerlingen ervaren momenteel nog een breuk tussen het vmbo-deel en een mbo-deel. Dat ligt met name in de mate van zelfstandig werken die van hen op het mbo verwacht wordt en de moeilijkheidsgraad van de vakken.

Over een belangrijke pijler van het VM2-traject, het bij elkaar houden van de groep leerlingen uit het vmbo in hetzelfde gebouw met dezelfde docenten, bestaat minder overeenstemming. Met name een deel van de leerlingen vindt het niet prettig om in het oude gebouw te blijven. De overstap naar een ROC wordt als een uitdaging gezien. Tegelijkertijd levert de voorwaarde dat de leerlingen tijdens het hele traject in hetzelfde gebouw moeten blijven voor een aantal scholen organisatorische problemen op.

Leerloopbaanbegeleiding maakt op alle scholen deel uit van het traject. Leerlingen zijn daar overwegend tevreden over maar zouden nog wel wat meer willen.

Het belangrijkste minpunt van de trajecten is volgens docenten en leerlingen het gebrek aan flexibiliteit. De keuze die in de derde klas van het vmbo gemaakt wordt, bepaalt in welke richting in het mbo verder gegaan moet worden.

---

<sup>10</sup> Kohnstamm Instituut (2011). *VM2-trajecten van Amarantis Onderwijsgroep: onderzoek naar de ervaringen van leerlingen en docenten in opdracht van Amarantis Onderwijsgroep*. Amsterdam (rapport 869, projectnummer 40526)

## **BIJLAGE 4: WANNEER EINDIGT DE LEERPlicht EN WANNEER BEGINT DE KWALIFICATIEPlicht?**

### **Leerplicht**

Leerplicht<sup>11</sup> geldt voor kinderen van 5 tot en met 16 jaar, vanaf de eerste dag van de maand nadat een kind 5 jaar wordt tot het einde van het schooljaar waarin het 16 jaar is geworden, of aan het einde van het twaalfde schooljaar. De basisschoolperiode telt mee voor acht jaar, ook als de leerling hier in werkelijkheid korter over gedaan heeft.

De meeste kinderen gaan al naar school als ze 4 jaar zijn. Ze vallen dan nog niet onder de Leerplichtwet, maar voor hen gelden wel de regels die de school voert over aanwezigheid en het volgen van het onderwijs. Deze regels gelden ook voor leerlingen vanaf 16 jaar die niet meer leerplichtig zijn.

### **Kwalificatieplicht**

Na het laatste schooljaar van de leerplicht begint de kwalificatieplicht voor kinderen die nog geen startkwalificatie hebben gehaald. Een startkwalificatie is een havo-, vwo- of mbo-diploma (niet niveau 1.) De overheid ziet dit niveau als minimumvereiste voor een goede participatie in de maatschappij. Met de kwalificatieplicht wordt de leerplicht verlengd tot de dag dat de leerling een startkwalificatie heeft gehaald, of tot de dag dat de leerling 18 jaar wordt.

---

<sup>11</sup> <http://www.leerplicht.net/antwoord-op-uw-vragen/wanneer-eindigt-de-leerplicht-en-wanneer-begint-de-kwalificatiepl.html>



## BIJLAGE 5: CULTUURASPECTEN VAN AMARANTIS ONDERWIJSGROEP

### Aantekeningen

In de onderstaande bullits worden aantekeningen uit de logboeken van onderzoekers samengevoegd weergegeven. Ze vormen een illustratie van de culturele context waarbinnen het onderzoek plaatsvond, die niet los is te zien van de samenwerking zoals die binnen Amarantis Onderwijsgroep bestond. Na de aantekeningen wordt een korte cultuurimpressie gegeven.

- In eerste aanleg wordt in een mix van scholen ook een mbo-school (zonder samenwerkingsverband met een vmbo-school) opgenomen. Degene die binnen het projectteam DLL verantwoordelijk is voor de interviewplanning zoekt naar een mbo-school die bereid is medewerking aan het onderzoek te geven. Die pogingen blijven zonder resultaat. In tweede instantie wordt afgezien van de betrokkenheid van een mbo-school.
- De directeur van een van de betrokken scholen is moeilijk bereikbaar. Wanneer telefonisch contact ontstaat, ontkent hij zijn medewerking te hebben gegeven aan het onderzoek. Dit is opvallend omdat degene, die binnen het projectteam DLL de organisatie binnen Amarantis Onderwijsgroep regelt, aangeeft dat de school zal meedoen. Na een beperkt aantal interviews worden geen afspraken met andere respondenten meer gemaakt. Contact hierover met de projectdirecteur, levert wel toezeggingen van de schooldirecteur op, maar in de praktijk leidt dat niet tot medewerking aan het onderzoek.
- Een tweede school wil wel meedoen aan het onderzoek, maar met een eigen gekozen aantal respondenten (40% van wat was gepland).
- Respondenten van deze twee scholen wensen afspraken maanden te verschuiven, waardoor er geen planning van het onderzoek tot stand kan komen. Andere respondenten zijn niet aanwezig op overeengekomen tijdstippen.
- Kort na aanvang van het onderzoek trekt degene die binnen het projectteam DLL verantwoordelijk is voor de interviewplanning zich terug. Reden is de beperkte medewerking van scholen, ondanks het concernbesluit een projectteam DLL in te stellen en het consent van groepsdirecteuren binnen Amarantis Onderwijsgroep over het belang van het onderzoek. Een vervanger wordt niet gevonden.
- Twee scholen reageren wel positief. In iets langere tijd dan beoogd worden bijna alle interviews binnen een school afgenomen. Soms zijn interviewruimtes niet gereserveerd, komen respondenten te laat of niet opdagen.
- Binnen de andere positief reagerende school doen zich ook planningsproblemen voor. Meerdere malen worden afspraken voor interviews kort voor aanvang afgezegd in verband met gezondheidsklachten, examens die voorgaan, aanstaande vakanties of interne vergaderingen.
- In veel gevallen zijn respondenten te weinig geïnformeerd over het onderzoek. Informatie over het onderzoek die wel naar de scholen is gestuurd, komt onvoldoende door naar docenten.
- Een van de onderzoekers geeft aan: "Docenten vmbo en mbo spreken elkaar niet aan op hun functioneren. De gedachte 'Kijk naar jezelf' heerst erg onder het docententeam."

## **Conclusie**

Dit onderzoek is verricht in de laatste fase van Amarantis Onderwijsgroep. Per 1 augustus 2012 bestaat Amarantis Onderwijsgroep niet meer als scholengroep en is het opgesplitst in een vijftal kleinere zelfstandige groepen van scholen. De problemen binnen Amarantis Onderwijsgroep hebben de afspraken tussen het projectteam DLL en de betrokken scholen bemoeilijkt. Onderlinge afspraken binnen scholen werden in beperkte mate nagekomen. Dat geldt ook voor afspraken tussen het projectteam DLL en de betrokken schooldirecteuren. Gedeelde loyaliteit en collegialiteit konden niet steeds worden verondersteld. Deze ervaring contrasteert sterk met ervaringen met andere organisaties waar het lectoraat onderzoek verricht. Onderzoeken bij stadsdelen, politie, gemeentelijke diensten en publieke organisaties in de stad vertonen niet de afspraakproblemen die zich in dit onderzoek hebben voorgedaan. Dat geldt ook voor eerdere onderzoeken die zich in de onderwijs sfeer hebben afgespeeld. Daaruit trekken we de conclusie dat de reden voor de ontstane knelpunten is terug te voeren op de onderlinge samenwerkingsrelaties binnen Amarantis Onderwijsgroep. De gebrekkige loyaliteit en collegialiteit zijn kenmerken van een verzwakkende concerncultuur.

## BIJLAGE 6: LITERATUURSTUDIE ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

Ontwikkelingspsychologie richt zich op gedrag, denken en beleven van mensen in verschillende levensfasen en biedt uitgebreide overzichten van biologische, cognitieve en sociale ontwikkeling van bijvoorbeeld kinderen en jongeren. Deze literatuurstudie richt zich op twee verschillende sporen. Enerzijds wordt er ingegaan op de neuropsychologie en het brein in de adolescentie levensfase. Anderzijds verkennen we de transactionele analyse als sociale leertheorie die handvatten biedt voor docenten in de interactie met adolescenten.

## Neurologische en psychosociale veranderingen ten tijde van de overstap van VMBO naar MBO

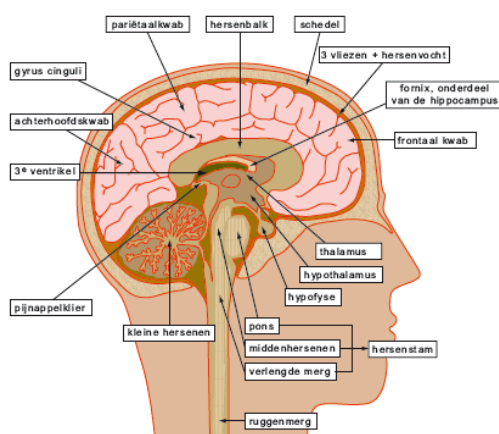
In totaal zit 60 procent van de leerlingen in de middelbare schooltijd op het vmbo. Een groot deel hiervan vervolgt zijn opleiding en stroomt door naar het mbo. De overgang verloopt niet altijd zonder problemen. Naast de verschillende manieren van lesgeven en culturen die hierop van invloed zijn, speelt ook de ontwikkelingsfase van de leerlingen een rol. Die heeft invloed op de indicatoren die gelden voor het met goed gevolg behalen van een diploma. Belangrijke indicatoren voor het slagen van een bepaalde opleiding zijn motivatie, discipline, cognitieve capaciteiten, interesses, vrijetijdsbesteding en de vriendengroep (De Bil en De Bil, 2007: 243).

In deze bijlage wordt aandacht besteed aan de vraag waarom de verschillen tussen vmbo en mbo een kwetsbaarheid vertegenwoordigen. Die gaat verder dan het nog niet beschikken over een startkwalificatie wanneer een vmbo-diploma is behaald. Tussen bijvoorbeeld het vwo en de universiteit bestaan ook grote verschillen, maar die worden in de regel juist positief beoordeeld. De overstap naar de universiteit houdt eerder een kans in, waar de overstap van vmbo naar mbo een connotatie van kwetsbaarheid heeft. In welke neurologische ontwikkelingspsychologische realiteit bevindt zo'n leerling zich? Om hierover meer duidelijkheid te krijgen wordt ingegaan op de neurologische en psychosociale veranderingen die zich ten tijde van de overgang in schooltype voordoen.

## Neurologische veranderingen

De adolescentie is een periode waarin de hersenen volop in ontwikkeling zijn. In de midden puberteit wordt in de hypothalamus een grote hoeveelheid hormoonafgifte in gang zet. De adolescentie start hier. De hersenen ontwikkelen zich daarbij van achter naar voren.

**Figuur 2: Hersenananatomie (bron: Hersenstichting Nederland)**



In samenwerking met andere hersengebieden is de prefrontale cortex (voorin de hersenen gelegen) verantwoordelijk voor cognitieve functies zoals plannen, organiseren, abstract denken, sociaal gedrag en impulsbeheersing. Deze vaardigheden worden als laatste ontwikkeld en vertonen nog veel ontplooiing zelfs tot na het 20<sup>e</sup> levensjaar. Leerlingen in de adolescentie, waarvan wordt verwacht dat ze zelfstandig werken en zelf hun eigen taken organiseren, kunnen daar veel moeite mee hebben. Juist omdat essentiële hersenfuncties zich nog moeten ontwikkelen. Wanneer te veel volwassenheid gedurende de adolescentie wordt verwacht, zal gedrag snel opgevat worden als desinteresse, te weinig discipline of ongemotiveerd. Hierdoor is in de ogen van volwassenen gebrekkig afgestemd gedrag van adolescenten te begrijpen.

### Psychologische veranderingen

“De ontwikkeling van het denken, redeneren en begrijpen noemen we de cognitieve ontwikkeling” (De Bil & De Bil, 2007). Volgens de theorie van Piaget bestaat de cognitieve ontwikkeling van kinderen uit vier stadia (zie figuur 3). Van belang voor de doorlopende leerlijn is het laatste stadium: de formeel operationele periode. Hierin bevinden leerlingen zich vanaf hun 11<sup>e</sup> levensjaar.

**Figuur 3: De ontwikkelingsstadia van Piaget (bron: De Bil & de Bil, 2007)**



Als leerlingen naar de middelbare school gaan begint ongeveer de formeel operationele periode. Ze leren niet alleen op een concrete manier naar een probleem te kijken, maar ook op een abstracte manier. Leerlingen in de middenpuberteit bevinden zich volledig in deze fase. Door dit abstracte denken zullen ze regels en verklaringen, die ze voorheen accepteerden, nu kritischer bekijken. Er ontstaat meer grensoverzoekend gedrag (De Bil & De Bil, 2007). Dit kan als lastig ervaren worden door ouders en docenten, maar leerlingen proberen op deze manier waarden en overtuigingen waar ze mee te maken krijgen te begrijpen (Feldman, 2009). Zowel de mensenkennis als de zelfkennis neemt toe in de formeel operationele fase (De Bil & De Bil, 2007).

### Sociale veranderingen

De ontwikkelingsmogelijkheden van een kind zijn niet biologisch vastgelegd, maar worden bepaald door de verworvenheden van de omgeving en de cultuur waarin het kind opgroeit. Deze cultuuroverdracht vindt in belangrijke mate plaats op school.

De affectieve en motivationele kant van leren gaat om de controle die een leerling meent te hebben over het leerproces, motivatie, verwachtingen, inspanning, afleidbaarheid en zelfvertrouwen (Ten Dam en Vermunt, 2003). Deze zaken zijn allen van invloed op de verstandhouding tussen leerlingen onder-

ling en docenten (Den Brok, Levy, Brekelmans, & Wubbels, 2005; Koonmen & Taal, 2006). Tijdens het proces naar de adolescentie is er sprake van een identiteitscrisis. De identiteit van het kind, vooral verkregen door ouders en andere opvoeders zoals leerkrachten, raakt verloren en de jongere gaat op zoek naar een eigen identiteit, die van andere jongeren wordt verkregen. Het gedrag dat kinderen tot ongeveer 13 á 14 jaar vertonen is meer sociaal wenselijk van aard. Na deze periode richten zij zich vooral op wat anderen vinden en hoe ze overkomen bij leeftijdgenoten. Ze doen veel om bij de groep te horen.

### **Transactionele analyse: een inleiding**

De transactionele analyse is een psychologische theorie voor het analyseren van interacties tussen personen (Van Westerhoven & Van der Pol, 2010, p. 86). In de communicatie tussen docent en leerling kan de transactionele analyse toegepast worden, om in de interactie niet-effectief gedrag te herkennen en dit om te zetten in effectief gedrag. De theorie bestaat uit verschillende onderdelen. Relevant voor dit onderzoek is het concept van de egoposities. In het hierop volgende zal er besproken worden, hoe dit onderdeel van de transactionele analyse handvatten voor docenten kan bieden in de onderwijssituatie.

#### *Egoposities*

Er zijn volgens de theorie vijf denk- en handelwijzen. Dit zijn die van de Kritische Ouder (KO), Voedende Ouder (VO), Volwassene (V), Aangepast Kind (AK) en Natuurlijk Kind (NK). Deze vijf denk- en handelwijzen worden egoposities genoemd. Een egopositie kan beschreven worden als een samenhangend patroon van gevoelens en ervaringen, en gedrag. Deze posities kunnen in de interactie zowel bewust als onbewust geprikkeld worden (Stewart & Joines, 2000). Wanneer er zicht is op de eigen egoposities, is er een keuze mogelijk tussen reacties in een gesprek met iemand anders. Belangrijk om te vermelden is dat de benamingen niet meer dan etiketten zijn van hoe mensen zich kunnen gedragen.

#### *De Ouder*

Ouder wordt ook wel het aangeleerde wereldbeeld genoemd. Het is het totaal van gedragingen, houdingen, meningen en gevoelens dat voornamelijk is opgedaan in de eerste vijf levensjaren spontaan zonder correctie, op niet-kritische wijze (Van Westerhoven & Van der Pol, 2010, p. 87). Hierbij horen bijvoorbeeld alle geboden en verboden die we als kind gehoord hebben.

De Ouder egopositie, heeft twee onderdelen. Dit zijn de VO (Voedende Ouder) en de KO (Kritische Ouder). Vanuit de VO weet iemand wanneer hij voor iemand ander moet zorgen. Als daarin doorgeschoten wordt, wordt de ander klein gehouden; een negatief VO. Volgens Van Westerhoven & Van der Pol is een negatief VO “een docent die studenten tot in details vertelt wat ze moeten doen, hoe ze iets moeten aanpakken en daarna alles ook nog eens controleert en corrigeert. Een docent die pampert en eigen initiatief en het zelfstandig studeren onmogelijk maakt” (Van Westerhoven & Van der Pol, 2010, p. 89).

De andere kant is de KO. Deze stelt regels en grenzen en kan vanuit de verzorgende rol streng zijn. Als daar in doorgeschoten wordt, is dit te zien aan kritiek en moralisatie. Dat kan een docent zijn die ieder werkstuk met rood vrij detaillistisch corrigeert, kritische opmerkingen noteert en geen enkel compliment geeft (Van Westerhoven & Van der Pol, 2010, p. 89). Zowel de Voedende Ouder als de Kritische Ouder kunnen een valkuil zijn in beroepen waar machtsverhoudingen een rol spelen.

#### *Het Kind*

De egopositie van het Kind, is gebaseerd op gevoelens en emoties die als klein kind behouden zijn. Voorbeelden zijn frustratie of onbekwaamheid. Het gedrag van het Kind is verbonden aan het wereldbeeld dat in de kinderjaren is gevormd. Het Kind bestaat uit het NK (Natuurlijke Kind) en het AK (Aangepaste Kind).

Het NK vertegenwoordigt het spontane, levendige deel. Elk gevoel wordt geuit zonder iets achter te houden. Het is een ongecontroleerde, impulsieve, expressieve egopositie (Van Westerhoven & Van der Pol, 2010, p. 89). Het Aangepaste Kind (AK), staat voor de reacties die kinderen laten zien die niet tegen het gezag van andere mensen kunnen. Het kind verzet zich niet, maar trekt zich terug. Er speelt een angst om gestraft te worden en na veel uitstelgedrag wordt er gehoorzaamd (Van Westerhoven & Van der Pol, 2010, p. 90).

#### *De Volwassene*

De Volwassene (V) wordt gezien als de beslissende egopositie. Het is de Volwassene die bepaalt of het Kind of de Ouder in actie mag komen (Berne, 1976). De Volwassene handelt naar het beeld dat verkregen is door bewust na te denken over waargenomen informatie over de buitenwereld.

### **De posities in geheel**

In communicatie draait het om transacties. Een transactie is een prikkel met een respons daarop. Transacties kunnen worden geanalyseerd vanuit de egoposities.

De egoposities van Ouder en Kind, kunnen in verschillende situaties bewust en onbewust toegepast worden. Het onbewust uitvoeren van de posities, kan de communicatie belemmeren. Dit kan in situaties ook een positief effect hebben. Wanneer iemand voortdurend in een Kind positie vervalt, kan de onderlinge communicatie echter minder effectief verlopen.

Communiceren vanuit de verschillende egoposities is dynamisch, vaak ingegeven of gestimuleerd door een situatie of omgeving. Een docent kan vanuit de egopositie Ouder of Volwassene reageren. Maar andersom werkt het mechanisme ook. Een leerling kan bijvoorbeeld vanuit de egopositie Ouder reageren op een docent die het kind vanuit een Kind positie aanspreekt.

Van Westerhoven en Van Der Pol (2010, p. 91), concluderen het volgende: "Het is de kunst om voor jezelf te herkennen in welke situaties en in welke mate je deze egoposities toepast. Ook is het zinvol inzicht te hebben op hoe de ander zich (non-) verbaal gedraagt. Wanneer je je meer bewust bent van de verschillende mogelijkheden bij jezelf en bij anderen, ben je gemakkelijker in staat vanuit de Volwassen egopositie te reageren. Het is dan ook gemakkelijker de Volwassen egopositie in de ander aan te spreken. Bewustzijn draagt dan bij aan het optimaliseren van de communicatie."

Het is dus mogelijk om, door bewustzijn van de egoposities bij jezelf en anderen, gewenst handelen te realiseren om zo communicatie soepel te laten verlopen.

### **Conclusie van deze bijlage**

Sociaal gezien zijn kinderen in de midden puberteit nog gewend zich aan te passen aan de wensen en normen van opvoeders. In psychologische zin is hun cognitieve ontwikkeling nog pril. Het abstracte denken is beperkt op gang gekomen, waardoor het zelfstandige oordeelsvermogen nog beperkt is. In de periode van puberteit naar adolescentie doen zich sterke neurologische veranderingen voor. De hormoonafgifte stijgt, maar bepaalde cognitieve vaardigheden zullen zich nog moeten ontwikkelen. Leerlingen vertonen impulsief gedrag en leren kritisch kijken naar zaken die ze altijd voor waar aannamen. Vriendschap en het op zoek gaan naar zichzelf zijn ook kenmerken van deze fase. Dit zijn oorzaken die een rol spelen bij het gedrag van leerlingen en kunnen de doorlopende leerlijn negatief beïnvloeden, waardoor schooluitval een basis krijgt. Een veranderde omgeving, andere leermethoden en een andere houding van docenten dragen daar dan niet positief aan bij.

Transactionele analyse maakt het mogelijk om interactie tussen docent en leerling zichtbaar te maken. De verschillende rollen van deze twee partijen bepalen het verloop van de communicatie. Een leerling kan bijvoorbeeld vanuit de egopositie Ouder reageren op een docent die het kind vanuit het Kind positie aanspreekt. Als docent is het belangrijk om bewust te zijn van de Volwassen positie, om zijn schoolende functie effectief te maken. De bereidheid om je Volwassen egopositie eigen te maken is daarvoor een voorwaarde. Als je als docent met de diverse egoposities weet te spelen, ze bewust weet in

te zetten dan is de transactionele analyse een middel om onderwijscontracten in gunstige zin te beïnvloeden (Van Westerhoven & Van der Pol, 2010, p. 99-100).

Het beroepscollege is een waardevol concept omdat leerlingen die in een kwetsbare leeftijdsfase zitten in een psychologische veilige en vertrouwde omgeving hun startkwalificatie kunnen behalen en ervaring kunnen opdoen met de leer- en studievoordigheden die in het volgende stadium van hun leven van belang zijn en gevraagd worden. Het beroepscollege kan dan ook worden gezien als een kritische en waardevolle reflectie op de vormgeving van het huidige onderwijssysteem waarbij er sprake is van 'een warme overgang' van vmbo leerlingen naar het mbo in een kwetsbare leeftijdsfase.

## Literatuur

Berne, E. (1976). *Transactionele analyse in de psychotherapie: een methode voor individuele en sociale psychologie*. Amsterdam: Bert Bakker.

Bil, P. de & P. de Bil (2007). *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie. Van wieg tot hangplek: de ontwikkeling van 0- tot 18 jarigen*. Soest: uitgeverij Nelissen.

Brok, P.J. den, Levy, J., Brekelmans, J.M.G. & Th. Wubbel (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40( 2), 20-33.

Feldman, R. (2009). *Ontwikkelingspsychologie / II. Levensloop Vanaf De Jongvolwassenheid*. Amsterdam: Pearson Education Benelux B.V.

Koomen, H. en Taal, M.H. (2006). Relaties met leerlingen en leraren. In: *Schoolpsychologie: de school als context voor ontwikkeling* (pp. 122-159). Amsterdam: Boom.

Levy, J. (2006). *Transactionele analyse als begeleidingsinstrument in de school*. Pro Consult.

Stewart, I. & V. Joines (2000). *Transactionele analyse. Het Handboek voor persoonlijk en professioneel gebruik*. Amsterdam: SWP.

Ten Dam, G., & J. Vermunt (2003). *De leerling*. In N. Verloop & J. Lowyck (Red.), *Onderwijskunde – Een kennisbasis voor professionals* (pp. 150-193). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van Westerhoven, R. van & E. van der Pool (2010). *Een kennismaking met transactionele analyse. Een andere kijk op voorspelbare en beïnvloedbare communicatie in het onderwijs*. Arnhem: HAN Business Publications.

## BIJLAGE 7: EERSTE OPEN VRAAG

### ***Welke cultuurverschillen bestaan er in uw ogen tussen vmbo- en mbo-scholen?***

Om de cultuurverschillen tussen vmbo en mbo te onderzoeken zijn meerdere onderzoeksinstrumenten gebruikt. De kwalitatieve component van het onderzoek is te vinden in het gebruik van meerdere open vragen in het interview. Elk interview begon met de open vraag: “Welke cultuurverschillen bestaan er in uw ogen tussen vmbo- en mbo-scholen?”. Daarna is in de interviews specifiek ingegaan op relevante cultuuronderdelen. Die komen in bijlage 8 aan bod. In de bespreking van de antwoorden aan het eind van deze bijlage wordt een relatie gelegd met de hypothesen die aan het begin van het onderzoekstraject door het projectteam DLL zijn geuit.

#### **Visie vanuit vmbo-docenten**

##### *Pedagogische doelen versus didactisch niveau*

De vmbo-docent is zorgzamer en beschermend naar de leerlingen toe. Er zijn meer regels, er is een duidelijke structuur en er wordt meer sturing gegeven aan de leerling. De gedachte bij docenten heerst dat vmbo-leerlingen niet in staat zijn zelfstandig te kunnen werken. Daarom is het belangrijk de leerlingen te begeleiden, minder ruimte te bieden en meer te sturen, zodat de resultaten goed zijn. Met resultaten worden rapportcijfers bedoeld. Ze worden bij wijze van spreke aan de hand meegenomen om een optimaal resultaat te bereiken.

Op het mbo wordt meer zelfstandigheid verwacht van leerlingen. Dit kunnen niet alle leerlingen aan. De rol van de docent ligt bij het mbo meer op het motiveren, sturen, coachen en ontwikkelen van competenties. Het niveau van kennisoverdracht op het mbo wordt door vmbo-respondenten als vrij laag ingeschat.

##### *Klassieke vorm van lesgeven versus competentiegericht onderwijs*

Docenten die op het vmbo werken zijn voorstander van de klassieke manier van lesgeven, dat geeft duidelijkheid. Er leeft bij vmbo-docenten een minder positief oordeel over het competentiegericht onderwijs waarbij meer vrijheid aan de leerlingen wordt geboden om zaken zelf te onderzoeken.

Bij het mbo ligt het accent op het in praktijk brengen van kennis en een beroepsgerichte houding aanleren bij leerlingen. Dit komt mede doordat mbo-docenten vaak uit het bedrijfsleven komen. Meer op de individu gericht lesgeven en maatwerk is vereist. De gedachte van docenten hierbij is dat als je leerlingen meer loslaat er eigen initiatief en meer zelfstandigheid ontstaat, waardoor competenties ontwikkeld worden. Het gaat erom uit te gaan van de kwaliteiten van de leerlingen.

#### **Visie vanuit mbo-docenten**

##### *Pedagogische doelen versus didactisch niveau*

Vmbo-docenten houden de leerlingen teveel vast. De leerlingen worden bij wijze van spreken aan de hand meegenomen naar hun diploma. Hierdoor worden ze niet zelfstandig. De mbo-leerlingen krijgen een andere benadering. De mbo-docent is praktischer en fungeert meer als een coach. De verantwoordelijkheid wordt bij de leerling zelf gehouden en van de leerling wordt verwacht eigen initiatief te nemen.

##### *Klassieke vorm van lesgeven versus competentiegericht onderwijs*

Vmbo-docenten zijn gewend om op een klassikale manier les te geven. Docenten zien de toegevoegde waarde en het nut van competentiegericht onderwijs niet, of weten niet hoe het moet. Ze stellen zich minder flexibel op. Het vak van de mbo-docent komt door competentiegericht onderwijs op de achtergrond te staan. Het mbo is professioneler, competentiegericht en biedt een voorbereiding op de beroepspraktijk. Daarom wordt er gewerkt vanuit domeinen in plaats van de klassikale manier van vakmatige overdracht van kennis en vaardigheden.



## Enkele uitspraken

Meerdere respondenten doen uitspraken over de verschillen die ze zien. Hier volgen er enkele:

- “De leer- en opleidingstrajecten van vmbo en mbo worden afzonderlijk van elkaar opgezet. Door de verschillende visies op onderwijs wordt dit doorvertaald naar de praktijk. Het mbo denkt vanuit modules en het proces. Vmbo denkt meer vanuit een klassieke manier van lesgeven.”
- “Docenten van het vmbo en het mbo hebben een verschillende visie op de manier van lesgeven en werkwijze. Het type docent verschilt erg. Vmbo-docenten geven al jaren lang les op de klassieke manier: duidelijke structuur en vakinhoudelijk. Mbo legt de focus op competentiegericht onderwijs, beroepsgericht, uitgaan van talenten en capaciteiten, meer procesgericht en meer vrijheid en zelfstandigheid voor de leerlingen.”

## Samenvatting en vergelijking met beginhypothesen

Op basis van de antwoorden die gegeven werden op de open vraag komen duidelijke verschillen op het gebied van leerlingperceptie en onderwijsbenadering naar voren. Leerlingen op het vmbo zijn onafhankelijk, hebben structuur en zorg nodig en worden bij de hand genomen om optimale cijfers voor vakken te krijgen. Leerlingen op het mbo zijn bezig met het vergaren van competenties die nodig zijn voor de aanstaande beroepsuitoefening. Het eigen maken van zelfstandigheid is daarom van groot belang. Daardoor komt de vakinhoudelijkheid meer op de achtergrond te staan, waar dat bij het vmbo juist op de voorgrond staat. De perceptie van leerlingen op het vmbo tendeeert naar kinderen en die op het mbo naar volwassenen. Over en weer klinken bij docenten en leidinggevenden van het vmbo en mbo negatieve beelden door.

De beelden die het projectteam DLL bij aanvang van het onderzoekstraject uitte komen voor een belangrijk gedeelte overeen met de perceptie van docenten. Dit geldt met name voor de wijze waarop er tegen leerlingen aangekeken wordt in het vmbo en het mbo, dat geldt ook voor de opvattingen rond de invulling van het onderwijs. Er zijn echter ook verschillen. Onderwerpen als de soevereiniteit van leerkrachten en het onderscheid in docentgestuurde of leerlinggestuurde inrichting van het onderwijs hebben geen weerklank gekregen in de antwoorden.

## Conclusie

De verschillen tussen vmbo en mbo op de gebieden leerling-perceptie en onderwijsinvulling die al tijdens de eerste gesprekken met het projectteam DLL naar voren kwamen worden door de respondenten bevestigd. Dat blijken aanmerkelijke verschillen te zijn met consequenties voor gestelde verwachtingen ten aanzien van leerlingen, de leeromgeving, verantwoordelijkheid die leerkrachten nemen voor de behaalde resultaten van leerlingen en oriëntatie op de praktijk.

## BIJLAGE 8: CULTUURMODEL: CULTUURVERSCHILLEN TUSSEN VMBO EN MBO

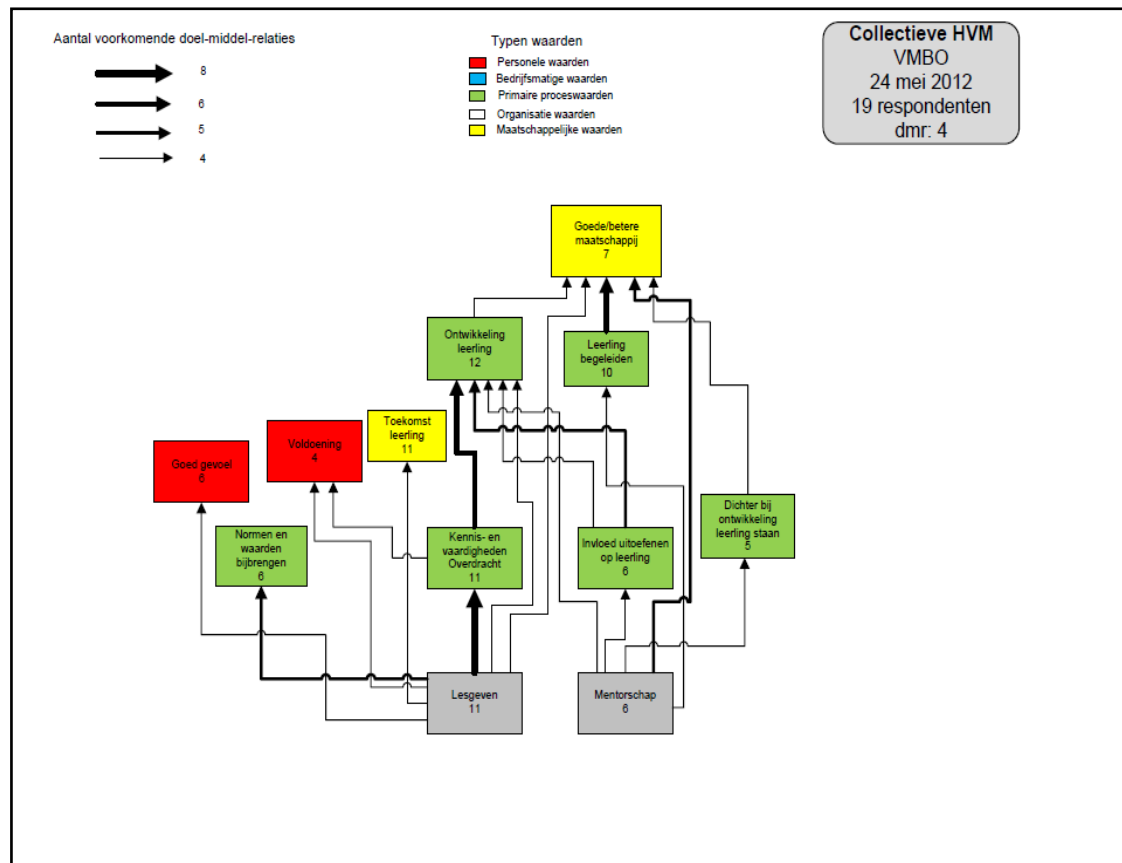
Om de bestaande cultuurverschillen ook onafhankelijk van perceptie (zoals dat gebeurde middels de eerste open vraag, zie bijlage 7) boven tafel te krijgen zijn twee onderdelen van cultuur apart onderzocht (het derde onderdeel, de arena van interne verhoudingen, is voor dit onderzoek minder relevant). Zo ontstaat een beeld van verschillen in hoe er binnen een organisatie wordt gedacht en welke concrete oplossingen een organisatie kiest; cultuurverschillen worden hier opgevat als verschillen in denken en doen. Na een bespreking van de deelonderzoeken ontstaan aan het eind van deze bijlage conclusies over de cultuurverschillen tussen vmbo en mbo.

### Mindsetonderzoek

Bij mindsetonderzoek wordt het collectieve denken van een organisatie in kaart gebracht. Het is een soort EEG-scan, maar dan niet van de hersenen, maar van wat mensen gezamenlijk belangrijk vinden in hun werk. Dat is bepalend voor hoe zij hun werk vormgeven en dat bepaalt voor een belangrijk gedeelte de cultuur van een organisatie. Organisaties die een hoge mate van collectiviteit in hun denkwijzen hebben, kunnen gemakkelijk tot uitwisseling en samenwerking komen. Ze denken over veel zaken hetzelfde, hebben dezelfde overtuigingen, prioriteiten en vinden dezelfde zaken belangrijk. Veel gedeelde waarden binnen een organisatie staat synoniem aan een sterke cultuur.

Door het mindsetonderzoek bij mensen werkzaam in het vmbo en mbo uit te voeren ontstaat inzicht in de verschillen in mindset tussen de twee schooltypen. Uit het mindsetonderzoek van mensen die werkzaam zijn binnen het vmbo komt een sterke mindset naar voren, zoals uit de onderstaande figuur blijkt. Er zijn veel gedeelde waarden en veel van die waarden worden door meerdere respondenten met elkaar in verband gebracht, wat betekent dat ze dezelfde overtuigingen hebben (overtuigingen zijn opgebouwd uit reeksen waarden).

**Figuur 4: Collectieve HVM VMBO**

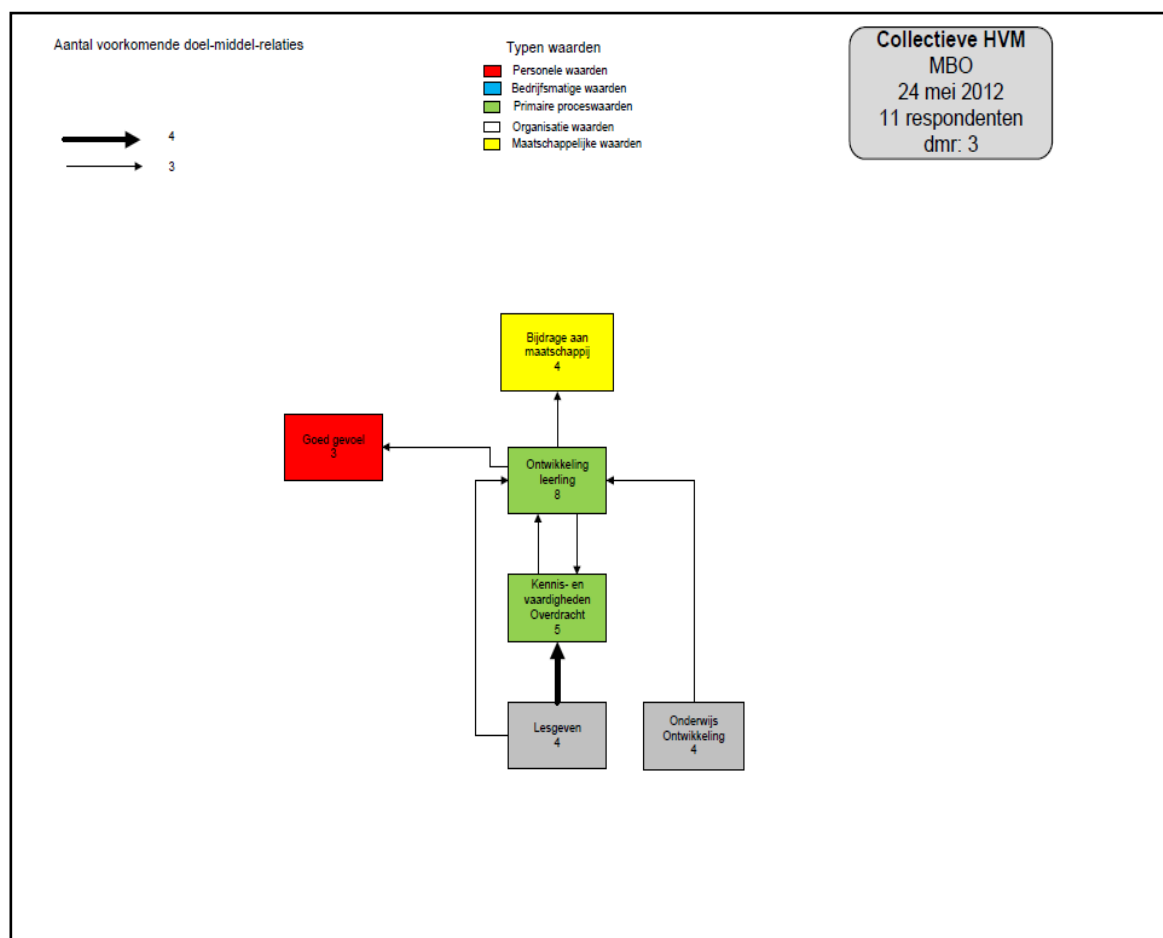


De lijnen van denken dienen van onder naar boven gelezen te worden. Hoofddijl van denken is: de taak 'lesgeven' is belangrijk, want dat is belangrijk voor de 'kennis- en vaardighedenoverdracht' en dat is op zijn beurt weer belangrijk voor het realiseren van de belangrijkste waarde 'ontwikkeling leerling'. Er zijn veel andere lijnen die gedeeld worden. Zo is de manier van lesgeven ook belangrijk voor het 'normen en waarden bijbrengen'. Lesgeven is tevens belangrijk voor de 'toekomst van leerlingen'. Niet alleen denken ze hetzelfde over wat centraal staat in het onderwijs (steeds verbonden met de activiteit 'lesgeven'). Ook aanvullende waarden en waardereeksen worden gedeeld. Zo wordt de activiteit 'mentorschap' als belangrijk gezien voor de waarde 'invloed uitoefenen op leerlingen', wat van belang is voor het goed 'ontwikkeling leerling', zodat in effect een 'betere maatschappij' ontstaat. Het mentorschap geeft ook de mogelijkheid om 'dichtbij de ontwikkeling van de leerling' te staan.

Vmbo-docenten en leidinggevendenden zijn gelijkdenkend, waarbij de ontwikkeling van de leerling centraal staat. Er zijn relatief veel groene waarden, wat betekent dat het primaire proces voorop staat. Er zijn geen blauwe waarden, dat geeft aan dat bedrijfsmatigheid niet in het collectieve denken een plaats heeft gevonden. Dat geldt ook voor de witte waarden, de organisatiewaarden. Vmbo-medewerkers en leidinggevendenden denken weinig aan het belang van de eigen organisatie als geheel. Beperkt zijn de rode waarden aanwezig. Dat geeft aan dat de personele belangen niet op de voorgrond staan.

Bij het mbo zien we in essentie een vergelijkbare mindset. Ook hier bestaat de centrale waardelijl uit dezelfde waarden, zoals in de onderstaande collectieve waardemap (hierarchichal value map: HVM) is weergegeven.

**Figuur 5: Collectieve HVM MBO**



'Lesgeven' wordt belangrijk geacht voor de 'kennis- en vaardighedenoverdracht', wat de 'ontwikkeling van leerlingen' ten goede komt, wat van belang is voor een 'bijdrage aan de maatschappij' van leerlingen.

### **Conclusie mindsetverschillen tussen vmbo en mbo**

Het verschil in mindset tussen vmbo en mbo is niet de centrale waardelijnen, maar de mate van overeenkomst van aanvullende waardelijnen. Binnen het mbo wordt minder collectief, dus feitelijk veel diverser gedacht over de betekenis van het onderwijs. De geringe collectiviteit weerspiegelt de kennelijke mogelijkheid van docenten eigenstandige denkbeelden te hebben over wat belangrijk is in hun werk. Dat duidt erop dat de onderwijsmethode competentiegericht leren op uiteenlopende wijze wordt geïnterpreteerd, wat een deel van de negatieve connotatie die vmbo-docenten hebben kan verklaren. Door die eigen invulling is de methode in de ogen van vmbo-docenten onvoldoende duidelijk, te weinig gestructureerd en draagt daarmee niet bij aan de veilige leeromgeving die zij voor hun eigen leerlingen wensen. De geringe collectiviteit strookt met de soevereiniteit van leerkrachten die het projectteam DLL aan het begin van het onderzoekstraject uitte. De verschillen in mindset tussen vmbo en mbo zijn aanmerkelijk, maar niet fundamenteel. Beide schooltypen hebben dezelfde centrale waardelijnen.

### **Gedagsrepertoire-onderzoek in het vmbo en het mbo**

Respondenten is gevraagd naar de concrete oplossingen die zij kiezen voor het bereiken van doelen voor leerlingen. Het gaat om drie doelen die zijn onttrokken aan het intakegesprek met het projectteam DLL: 'leren', 'handelen in de praktijk' en 'zelfstandigheid'. Zo ontstaat een overzicht van het gedagsrepertoire – en de gezamenlijkheid daarvan – voor de beide schooltypen. Omdat het gaat om gezamenlijk gedagsrepertoire zijn unieke oplossingen niet gespecificeerd. Alle oplossingen die 2 keer of meer zijn genoemd, worden verondersteld deel uit te maken van het collectieve gedagsrepertoire. Wel is het aantal unieke oplossingen vermeld, omdat het een beeld geeft van de spreiding van gedragingen die betrokkenen kiezen.

	<b>Gedagsrepertoire vmbo-respondenten</b>	<b>Gedagsrepertoire mbo-respondenten</b>
<i>Leren</i>	3 Zorgen dat er docenten zijn 3 Leerlingen zelfstandig opdrachten laten uitvoeren 3 Leerstrategieën bespreken 2 Praktijkgerichte lessen 2 Leerlingen blijven stimuleren 2 Context bieden  + 27 slechts 1 keer genoemde gedragso oplossingen	2 Leeropdrachten 2 Theorie behandelen 2 Observeren & signaleren 2 Coaching  + 41 slechts 1 keer genoemde gedragso oplossingen
<i>Handelen in de praktijk</i>	6 Praktijkgerichte lessen 4 Leerlingen zelf laten oplossen en reflecteren 3 Stage 2 Contacten met werkveld 2 Afspraken maken over gedrag  + 16 slechts 1 keer genoemde gedragso oplossingen	7 Feedback en gesprekken met leerling 5 Praktijkgerichte lessen 4 Stage 4 Persoonlijk contact met leerling 4 Coaching 3 Maatschappelijke kennis bijbrengen in lessen 2 Contact met werkveld 2 Langs bij stage-instelling  + 12 slechts 1 keer genoemde gedragso oplossingen
<i>Zelfstandigheid</i>	8 Leerling verantwoordelijk maken voor eigen handelen 5 Leerling zelfstandig planning laten afwerken 3 Docenten coachen en begeleiden 3 Mate van sturing (strak tot los) 2 Projectmatig werken  + 29 slechts 1 keer genoemde gedragso oplossingen	5 Voorbeelden en tips geven 5 Leerling aanspreken op verantwoordelijkheid 4 Coaching 4 Dialoog met leerling 4 Mate van sturing (strak-los) 3 Zelfstandig laten werken 3 Feedback en gesprekken met leerling 3 Spiegelen, confronteren en bespreken 2 Voorbeeldfunctie 2 Reflecteren 2 Verwachtingen stellen 2 Aanspreken op gedrag 2 Leerling doelen laten stellen 2 Leerling motiveren  + 15 slechts 1 keer genoemde gedragso oplossingen

Uit het bovenstaande overzicht blijkt dat voor het 'leren' van leerlingen het vmbo over een uitgebreider gedragsrepertoire beschikt dan het mbo. Bij het mbo bestaan er een groot aantal unieke gedragsoplossingen en het aantal collectieve oplossingen is beperkt. Voor 'handelen in de praktijk' en 'zelfstandigheid' heeft het mbo een veel uitgebreider collectief gedragsrepertoire. Voor 'zelfstandigheid' bestaat er bij het vmbo een hoge mate van collectiviteit voor de oplossing 'leerling verantwoordelijk maken voor eigen handelen'. Verder blijkt dat 'coaching' een gedragsoplossing is die veel wordt gebruikt in het mbo. Hij keert terug bij alle drie de gedragsdoelen.

### **Conclusie gedragsrepertoire vmbo en mbo**

Het grote aantal unieke gedragsoplossingen bij het mbo voor 'leren' strookt met de eerdere deelconclusie dat het competentiegericht leren in het mbo een diverse invulling kent onder docenten. De wijze waarop handelen in de praktijk en zelfstandigheid worden bevorderd stroken met de eerdere gedachte dat het mbo-onderwijs gericht is op de voorbereiding op de beroepspraktijk en minder strikt pedagogische doelstellingen kent.

### **Conclusies over cultuurverschillen**

De hier besproken cultuurverschillen tussen vmbo en mbo zijn groot te noemen, maar niet zo groot dat geen betekenisvolle communicatie mogelijk is. In essentie is bij beide schooltypen dezelfde centrale waardelijnn aanwezig. Dat maakt dat in beginsel medewerkers van beide organisaties kunnen samenwerken. De verschillen worden vooral bepaald doordat mbo-docenten een weinig gedeelde mentaliteit hebben. Dat duidt erop dat de soevereiniteit van leerkrachten binnen het mbo groter is dan binnen het vmbo. Dat verklaart voor een deel waarom leerlingen die van het vmbo komen het mbo zo anders ervaren. Het gaat niet alleen om mentaliteit. Docenten in het mbo richten hun gedrag meer op handelen in de praktijk en op het aanleren van zelfstandigheid. Het vmbo heeft een uitgebreider repertoire op het gebied van leren.

## BIJLAGE 9: TWEEDE OPEN VRAAG

### *Welke fricties ziet u in de samenwerking tussen vmbo- en mbo-scholen?*

Om helderheid te krijgen over de cultuurfricties die er tussen vmbo en mbo bestaan, die duiden op de omvang van de kloof tussen beiden schooltypes (gap), is er tijdens de interviews nog een tweede open vraag gesteld. Deze luidt: “Welke fricties ziet u in de samenwerking tussen vmbo- en mbo-scholen?” Daarnaast is er nog een gesprek geweest met schoolleiders uit het vmbo en mbo. Daaruit worden enkele citaten in deze bijlage gebruikt.

De respondenten geven naar aanleiding van de tweede open vraag de volgende beelden (tussen haakjes is de school van de respondent weergegeven, omdat elk van de scholen in een andere samenwerkingsvorm zit en dit gevolgen kan hebben voor de beeldvorming):

#### **Visie vanuit vmbo-medewerkers**

- “Beide partijen zijn overtuigd dat de eigen werkwijze de juiste is (“Wij doen dit al jaren op deze manier en het gaat goed”). Zien er het nut er niet van in om zich aan te passen aan een nieuwe manier van werken. Weerstand en onwetendheid staan samenwerking in de weg” (School B, vmbo en mbo in twee gebouwen aan hetzelfde schoolplein).
- “Vmbo-docenten en mbo-docenten hebben geen inzicht in elkaars wereld. Het mbo zoekt te weinig contact met het vmbo” (School D, vmbo-school met curriculaire inbreng vanuit het mbo).
- “Er bestaat een negatieve beeldvorming over elkaars manier van werken. Het vmbo ziet het mbo als een onveilige omgeving waarbij leerlingen teveel los worden gelaten, bieden de leerlingen geen houvast en te weinig richtlijnen. Het mbo doet maar wat. Het mbo verwacht direct zelfstandigheid van de leerlingen” (School C, vmbo-school met een samenwerkingsverband met een mbo in de vorm van een summerschool, een vorm van overgangsklas gedurende de zomermaanden na het behalen van het vmbo-diploma).

#### **Visie vanuit mbo-medewerkers**

- “Er zijn weinig contactmomenten tussen docenten van het mbo en het vmbo. Er is wel een werkgroep, maar docenten hebben buiten deze werkgroep weinig contact met elkaar. Pauzes vallen niet samen. Er is weinig intervisie tussen docenten. Docenten die niet direct betrokken zijn bij het VM2-traject hebben weinig met elkaar te maken” (School B, vmbo en mbo in twee gebouwen aan hetzelfde schoolplein).
- “Er is weinig wisselwerking. Het vmbo dient zich (ook) aan te passen aan het mbo. Meer afstemming is gewenst. Het zijn (op dit moment) geen parallel processen” (School B, vmbo en mbo in twee gebouwen op hetzelfde schoolterrein).
- “Vmbo-docenten doen niets met competentiegericht werken, ze weten niet hoe dit moet, ze zien het nut er niet van in, weerstand, zeggen ‘ja’ en doen ‘nee’. Leerlingen leren hierdoor niet om zelfstandig te zijn” (School B, vmbo en mbo in twee gebouwen op hetzelfde schoolterrein).
- “Docenten van het vmbo vinden het moeilijk om oude gewoontes en manieren van werken los te laten”(School A, beroepscollege).
- “Bij het vmbo heerst een zorgcultuur waarbij aandacht is voor de individuele benadering van de leerling en het bieden van een duidelijke structuur”(School B, vmbo en mbo in twee gebouwen op hetzelfde schoolterrein).
- “Ondanks dat sommige scholen op het vmbo aandacht besteden aan de voorbereiding is de vmbo-leerling (op andere scholen dan een beroepscollege) onvoldoende voorbereid op het mbo. De doorlopende leerlijn zit niet op één lijn. Roosters, niveau en werkwijze sluiten niet op elkaar aan en zijn niet op elkaar afgestemd”(School A, beroepscollege).

### **Gesprek met schoolleiders**

Om een beeld te krijgen van de gap tussen het vmbo en het mbo heeft er een gesprek met schoolleiders van beide schooltypen plaatsgevonden. We geven twee citaten die een beeld geven van het verschil:

- Schoolleider vmbo: “Het vmbo is geneigd tot zorgen. Leerlingen die terugkomen vertellen ons hoe het gaat op het mbo. Die raken zo gewend aan het verzorgd worden op het vmbo dat ze in het mbo in een soort anonimiteit terecht komen. Er wordt niet voor ze gezorgd. Het gaat om eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid. Die komen ons vertellen: op het vmbo was er wel aandacht voor ons. Hier werd er voor ons gezorgd.”
- Schoolleider mbo: “Er zijn leraren op mbo-4 niveau, eerste- en tweedegraads bevoegde leraren, die willen gewoon geen lesgeven aan de mbo-niveaus 1 en 2. Dat vinden ze te min.”

### **Conclusie**

Er is sprake van wij-zij denken. In de beleving van docenten en leidinggevenden zijn er grote verschillen tussen het vmbo en het mbo. Het gaat om verschillen in het beeld dat van leerlingen bestaat en hoe er met leerlingen wordt omgegaan, de onderwijsmethodiek, het doel van het onderwijs, de uitstroomcontext van leerlingen en de rol die vakinhoud in het onderwijs heeft. De frictie tussen beide schooltypen is zodanig groot dat het vergroten van de onderlinge nabijheid een onvoldoende maatregel zal zijn om de verschillen te overbruggen.



## BIJLAGE 10: MANIEREN OM DE CULTUURVERSCHILLEN TUSSEN VMBO EN MBO TE OVERBRUGGEN

### Vier oplossingen

Wat is een adequaat antwoord om de gap tussen vmbo-basisberoepsgerichte leerweg en mbo-2 te overbruggen? In Amsterdam zijn er in de onderwijspraktijk vier vormen ontstaan die gebruikt kunnen worden om een antwoord te vinden op deze vraag. Eerst gaan we in op de vier mogelijke overbruggingsoplossingen. Die bespreken we in oplopende mate van verwevenheid tussen het vmbo- en mbo-onderwijs. Daarna komt de vraag aan de orde in welke mate de oplossing in staat is de gap te overbruggen.

1. *Curriculumbijdragen* voor lessen in het laatste schooljaar in het vmbo. Dit is een oplossing die bij School D wordt toegepast. In gezamenlijk overleg met mbo-docenten zijn er lessen ontwikkeld, zodat delen van het onderwijs meer lijken op het onderwijs dat op het mbo wordt gegeven. De lessen vinden plaats op het vmbo en worden gegeven door vmbo-docenten. Mbo-docenten geven geen les binnen School D.
2. *Summerschool*. Dat is een vorm die bij School C is ontstaan. Dit vmbo bereidt voor op beroepen binnen de zorg- en welzijnsector. Met een mbo-school die zich op dezelfde sector richt is een zomerprogramma ontwikkeld. Dat betekent dat leerlingen na het behalen van hun vmbo-diploma lessen volgen op de summerschool, in de periode eind mei tot eind augustus. Het programma wordt uitgevoerd binnen de mbo-school. Het curriculum is door beide schooltypen ontwikkeld. Lessen worden gegeven door zowel vmbo- als door mbo-leerkrachten.
3. *Twee gebouwen, een school*. Dit is een vorm die terug te vinden is op School B. Aan hetzelfde schoolplein zijn twee gebouwen gevestigd. Het ene gebouw wordt gebruikt door het vmbo en het andere door het mbo. Een van de etages binnen het vmbo-gebouw wordt gebruikt door het mbo. Door twee scholen binnen een organisatie te brengen kunnen veel zaken gezamenlijk worden georganiseerd. De gedachte is dat vmbo-leerlingen vanzelf vertrouwd raken met het mbo. Lestijden, pauzes en voorzieningen als de bibliotheek zijn gescheiden gehouden.
4. *Beroepscollege*. Binnen School A krijgen leerlingen die van het vmbo doorstromen naar het mbo geen diploma. Dat wordt verkregen wanneer het mbo-2 met goed gevolg wordt afgerond. Door deze constructie blijven leerlingen op dezelfde school. Daarbij is versnelling mogelijk. Wanneer leerlingen kiezen voor het beroepscollege kunnen zij in drie jaar het vmbo-deel afronden. Het behalen van een startkwalificatie op mbo-2 niveau kan dus in 5 jaar geschieden en in uitzonderlijke gevallen 4 jaar.

### **Bridging the gap?**

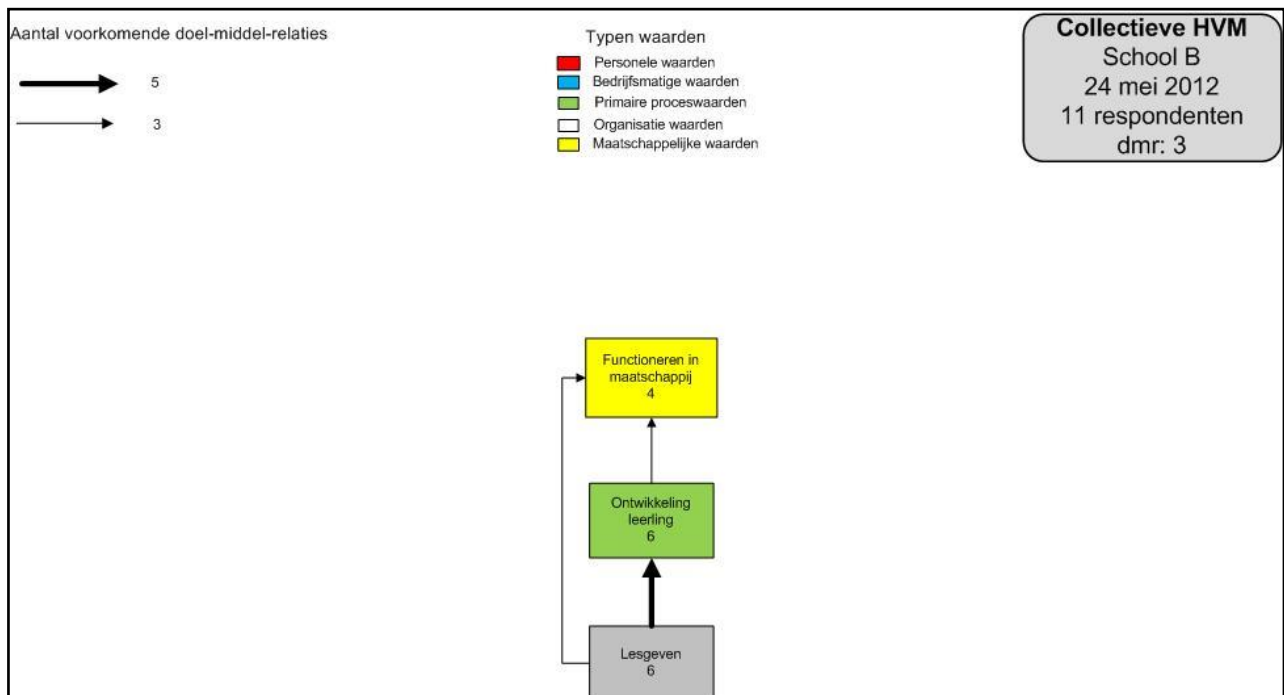
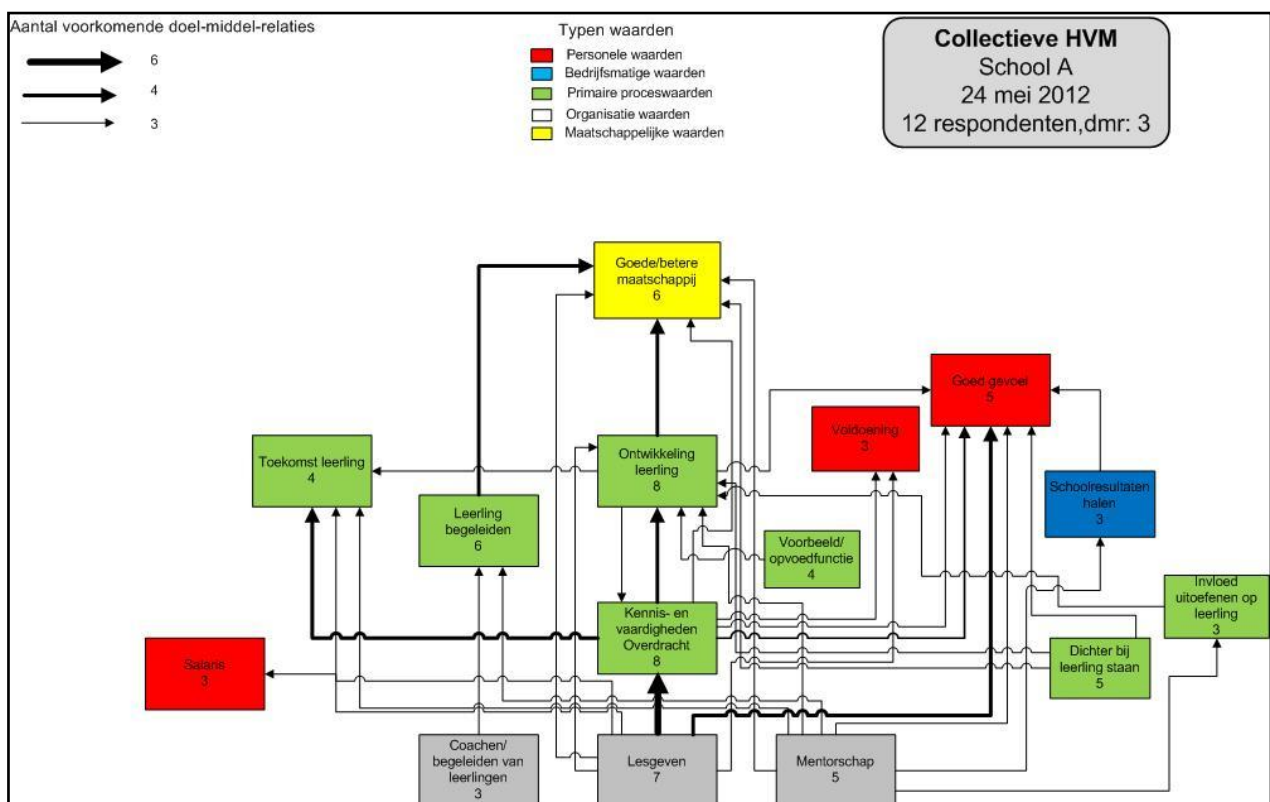
Een gezamenlijke curriculumontwikkeling is een benadering die relatief gemakkelijk tot stand kan komen. Een verandering van onderwijscontext in de vorm van een ander gebouw, andere locatie of organisatie blijft afwezig. Daardoor is er geen structurele conditie die een bedding kan vormen voor een overgangscultuur.

Een begin daarvan is wel aanwezig in de formule van de summerschool. Lessen vinden plaats op een mbo-locatie, binnen de mbo-organisatie. Omdat het gaat om een overgangsstructuur kan er een eigen teamcultuur ontstaan tussen de betrokken vmbo- en mbo-docenten. Zo kan bepaald worden van welk leerling-beeld wordt uitgegaan (kind of adolescent), welke onderwijsmethode er wordt gebruikt, hoe de omgang is tussen leerlingen en docenten en wat er verwacht mag worden van de zelfstandigheid van leerlingen. De vraag of een summerschool een adequaat antwoord is, is in dit onderzoek moeilijk te beantwoorden, omdat we te weinig respondenten konden spreken die in deze setting werkzaam zijn. Mogelijk dat vervolgonderzoek hier meer licht op kan werpen.

Een verdergaande structuurconditie is die van de formule 'twee gebouwen, een school', zoals dat bij School B heeft vorm gekregen. De meest vergaande oplossing is die van School A. Verschillen tussen beide overbruggingsoplossingen zijn wel te maken. Het mindset-onderzoek, dat is uitgevoerd, geeft een beeld van de collectiviteit in denken die op beide scholen is ontstaan. Het is een maat voor de sterkte of zwakte van de beide culturen.

### **Mindsetverschillen tussen School A en School B**

De collectieve waardemap van School B maakt duidelijk dat er weinig collectiviteit bestaat. De docenten en leidinggevendenden die we spraken hebben weinig gemeen, behalve de centrale waardelijnen die ook al in de bespreking van beide schooltypen zichtbaar was. Zie hiervoor de figuur op de volgende pagina. 'Lesgeven' is belangrijk voor de 'ontwikkeling van de leerling', die op zijn beurt belangrijk wordt gevonden voor het goed 'functioneren in de maatschappij'. De onderstaande figuur moet vooral bekeken worden vanuit het perspectief wat er niet zichtbaar is. In elke organisatie, zo blijkt uit eerder onderzoek, bestaan tussen de 350 en 500 unieke waarden. Mensen zijn verschillend. Onderlinge samenwerking leidt tot meer collectieve waarden. Een waarde is collectief als hij minstens door drie respondenten genoemd wordt. Dat getal wordt als afbreekcriterium gebruikt. Als we alle waarden die genoemd zijn zouden weergeven ontstaat een figuur met honderden waarden, waarvan er in dit geval slechts drie worden gedeeld. De betekenis van de onderstaande figuur is daarom dat er weinig overeenkomst in waarden bestaat en dat iedere docent of leidinggevende een eigen invulling aan zijn werk geeft. In organisaties waar er in teams of tussen teams wordt samengewerkt, bestaat een veel grotere mate van collectiviteit. Leidinggevendenden en docenten binnen School B gedragen zich als een verzameling individuen en niet als een groep. Er is geen sprake van één organisatie, die op basis van een onderlinge taakverdeling en hiërarchie streeft naar een gezamenlijk doel.

**Figuur 6: Collectieve HVM School B****Figuur 7: Collectieve HVM School A**

Figuur 7 weergeeft de collectieve mindset van School A. Duidelijk is dat binnen deze school wel een hoge mate van collectiviteit bestaat. Ook hier zien we dezelfde centrale waardelijnen terug zoals we die ook zagen bij School B. Daarnaast zijn er vele andere waarden en waardelijnen die docenten en leidinggevendenden gemeen hebben. De verschillen die er tussen het vmbo en het mbo bestaan, zoals in de vorige alinea's is geconcludeerd, zijn hier kennelijk minder aanwezig. Docenten en leidinggevendenden binnen School A gedragen zich als groep en niet als een verzameling van individuen.

De mate van collectiviteit verschilt aanmerkelijk tussen beide scholen. Het belangrijkste onderscheidende kenmerk in de schoolorganisatie is de wijze waarop de samenwerking tussen vmbo en mbo is vormgegeven. School B bestaat waarschijnlijk in essentie uit twee scholen in twee gebouwen aan hetzelfde schoolplein. School A is ondanks de combinatie van twee schooltypen één school. Docenten gedragen zich als een groep met een overeenkomstige mentaliteit.

## **Conclusie**

Het is onwaarschijnlijk dat een aanpassing van het curriculum zal zorgen voor een warme overstap tussen vmbo en mbo. Het is geen proportionele oplossing: de kloof die moet worden overbrugd vraagt een impactvollere oplossing om effectief te zijn. Mogelijk dat de summerschool wel een proportionele oplossing betekent. Dat is een hypothese die tot nadere toetsing kan leiden. In dit onderzoek is er met te weinig respondenten gesproken om dit met zekerheid te stellen.

Het bestaan van een structurele conditie in de vorm van twee gebouwen heeft op School B ertoe geleid dat er geen sprake is van een organisatiecultuur. Waarschijnlijk is er sprake van twee aparte schoolorganisaties (het aantal respondenten had groter moeten zijn om dit met meer zekerheid vast te stellen). De mentaliteitsverschillen die er tussen het vmbo en het mbo bestaan predisponeren hiertoe. Daarmee biedt de oplossing 'twee gebouwen, een school' geen werkelijke oplossing voor het bereiken van een warme overstap van vmbo naar mbo. Althans niet zoals dat bij School B heeft vorm gekregen. De oplossing van het beroepscollege biedt waarschijnlijk wel die warme overstap.